
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

HELOISA BRANDÃO

**A PROFISSÃO DOCENTE NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



Rio Claro
2009

HELOISA BRANDÃO

A PROFISSÃO DOCENTE NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Co-orientadora: Prof^a. Ms. Larissa Cerignoni Benites

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro

2009

370.71 Brandão, Heloisa
B817p A profissão docente nas histórias de vida de professoras
de Educação Infantil / Heloisa Brandão. - Rio Claro : [s.n.],
2009
83 f. : il.

Trabalho de conclusão (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências
Orientador: Samuel de Souza Neto
Co-Orientador: Larissa Cerignoni Benites

1. Professores-formação. 2. Educação Infantil. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Dedico este trabalho às professoras e aos professores, especialmente de Educação Infantil, que buscam atender às necessidades das crianças envolvendo-as e trabalhando para que elas se desenvolvam. Ao mesmo tempo em que estão envolvidos e desenvolvendo suas próprias necessidades de crescimento pessoais e profissionais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer à Vida por ter me concedido boas histórias para contar, outras tantas para apreciar e participar...

Agradeço aqueles que foram (são) meus primeiros educadores: minha mãe, **Marli**, uma mulher admirável: forte, delicada, de extremo bom gosto e bom senso; meu pai, Clemente, um homem curioso e inteligente; Vó Cinira: preocupada, cuidadosa, uma artista sob vários aspectos, grande companheira... e Vô João: sagaz, homem do campo de Sol e chuva, sinônimo de força, de proteção, impetuosidades, generosidade...; tias e tios: exemplos de trabalho, de união nos bons e maus tempos; primos: irmãos de brincadeiras, brigas, risos e prantos...

Agradeço às professoras e aos professores que em diferentes etapas da minha formação foram exemplos de competência, responsabilidade, compromisso profissional, seres humanos preocupados com o crescimento e desenvolvimento de seus alunos.

A minha segunda família, aquela que escolhi ao longo dos últimos anos: amigas maravilhosas (Edilene, Helú, Jú, Vânia, Andréia, entre outras), um grande amigo (Jhonny) que têm me acompanhado nessa difícil e divertida missão de crescer. Eles estão presentes no dia a dia me ajudando a criar essa história, a percebê-la, compartilhando: esperanças, incertezas, crenças, conhecimentos, conquistas e desafios como a realização desse trabalho. Sinto-me abençoada pela vida por encontrá-los e serei sempre grata às nossas histórias por terem se entrelaçado.

Agradeço às Professoras **P**, **S** e **J** por terem aceitado participar dessa investigação, por estarem dispostas a dividirem comigo suas histórias, a história de suas vidas, a história de como se tornaram as professoras que estão sendo... Muito obrigada pela confiança depositada e pela grande contribuição para minha formação.

Sem a atenção, o cuidado, o respeito, a ajuda e amizade da Larissa e do Profº Samuel certamente eu teria me perdido no meio do caminho, graças à vocês foi possível realizar essa investigação tão cara à minha formação. Deixo registrada a minha grande admiração e respeito pelos profissionais comprometidos que são, além de serem pessoas maravilhosas, dispostos a escutar, a partilhar seus conhecimentos e saberes, professores dignos e pessoas honradas.

Obrigada!

*...Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
Insignificâncias (do mundo e as nossas).*

Manoel de Barros

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1	
MULHERES E PROFESSORAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AS “POLÍTICAS” DO ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR.....	13
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
1.3 MULHERES E PROFESSORAS.....	21
CAPÍTULO 2	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
2.1 A PESQUISA.....	28
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO.....	31
2.3 PARTICIPANTES.....	32
2.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	33
CAPÍTULO 3	
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO.....	34
3.1 PROFISSÃO DOCENTE.....	34
3.1.1 Infância e relações familiares.....	34
3.1.2 A escolha.....	38
3.2 A FORMAÇÃO.....	42
3.2.1 Questões de gênero.....	42
3.2.2 Condições de formação.....	45
3.3 PROFESSORAS: COMO COMPREENDEM A PROFISSÃO.....	51
3.3.1 Prática Docente.....	52
3.3.2 Saberes.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62

REFERÊNCIAS.....	65
ANEXOS.....	69
ORIENTAÇÕES PARA O "CURRICULUM VITAE".....	70
ENTREVISTA COM A PROFESSORA 'S'	71

APRESENTAÇÃO

No cenário das histórias de vida dos professores existem várias questões que podem ser feitas acerca de suas escolhas no âmbito pessoal e profissional, e é no espaço em que ambos se entrecruzam que nos constituímos professores, tornando a pessoa e o profissional indivisíveis. Nesse sentido, são muitas as perguntas que podem introduzir este trabalho: tornar-se professora, como se processa essa escolha? Podemos falar em dom? Vocação? Em uma aptidão naturalmente feminina? Um trabalho que permite conciliar as tarefas do lar e uma ajuda na renda familiar? Uma possibilidade de estabilidade financeira? Adesão a concep  es de mundo, homem e sociedade que valorizam a educa  o?   sempre uma escolha voluntária ou pode vir a ser uma determina  o de outrem? Determina  o social? Se assim for, o que motivaria a permanência? ...

Não são todas as indaga  es que podem ser traduzidas em palavras, do mesmo modo que as respostas a essas perguntas se constituem de muitos caminhos que não podem ser totalmente percorridos, porque não são lineares nem tão pouco homog  neos.

Algumas das questões que permearam o desenvolvimento desse estudo nos permitiram uma aproxima  o das motiva  es que sustentam a constru  o da imagem que os professores elaboram de si mesmos enquanto professores, ou seja, nesta investiga  o o que nos preocupa são as formas como a profissão docente foi sendo vivenciada ao longo da trajetória desses profissionais.

No que diz respeito ao interesse pela Educa  o Infantil, primeiro nível da Educa  o Básica, este foi despertado por dois motivos principais: as indefini  es que cercam a Educa  o Infantil no Brasil e que atingem têm os profissionais que nela atuam e o fato da pesquisadora têm atuar neste nível de ensino, o que a aproxima de outras professoras cujas histórias de vida e os percursos profissionais se entrelaçam de forma particular revelando a rela  o que elas mant  m com a profissão.

Autores como Kramer (1992), Khulmann Jr. (1999), Cerisara (2002) abordam temas relacionados a Educação Infantil no contexto da sociedade brasileira, defendem esse nível de ensino como um direito de todas as crianças e alertam para que se evite a dicotomização entre cuidar, fundamental à faixa etária, e ensinar objeto das instituições escolares.

Sendo assim, nesta etapa da Educação Básica uma grande parte do quadro profissional é formada por profissionais do sexo feminino, portanto ao longo do trabalho passamos a nos referir a elas, utilizando os substantivos femininos. Essa predominância feminina já nos permite inferir acerca do tipo de relações que se estabeleceram historicamente entre o trabalho com crianças pequenas, o papel socialmente designado às mulheres no âmbito da vida privada e posteriormente no mundo do trabalho e o reconhecimento do direito à Educação Básica a todas as crianças.

Encontramos nos estudos de autoras brasileiras como Catani et al (1997); Bueno (1996); Bueno, Catani e Sousa (1998); Louro (1997); Arce (2001), problematizações acerca da relação entre o conceito de gênero, considerado, grosso modo, como uma construção social feita sobre as diferenças sexuais e como estas são consideradas, compreendidas e valorizadas por diferentes grupos sociais em diferentes contextos e as condições que envolvem a profissão docente no contexto atual, no qual há uma acentuada feminização.

Com relação a essas professoras que trabalham com crianças pequenas nas creches ou pré-escolas, nossas preocupações são com os fatores sociais e históricos que tenderam a desqualificar essas profissionais como pessoas que ao invés de exercerem atividade de ensino, foram consideradas “cuidadoras”, cuja qualificação mínima para o trabalho esteve por muito tempo ligada ao fato de serem mulheres.

Em estudo realizado com alunas de um curso de magistério, Bueno (1996) encontrou nos relatos feitos por elas as motivações que às levaram a procurar essa formação, ligados às supostas qualidades femininas. Portanto o magistério seria o melhor caminho a seguir para vir a exercer uma profissão, nas palavras da autora, são:

representações sobre o magistério e sobre o papel da mulher na sociedade correntes no imaginário social, entre os quais, a idéia de que o magistério é

uma profissão mais adequada às mulheres por constituir-se em uma espécie de extensão das funções maternas. (BUENO, 1996, p. 86)

De modo que se pretendeu adentrar no universo da docência, particularmente, no que diz respeito à mulher, levando em consideração fatores histórico-culturais, buscando trazer à tona fatores que contribuem para os processos de profissionalização e de abertura para as imagens que as próprias profissionais construíram ao longo de suas carreiras, visto que não podemos considerar um único modo de ser professora, pré-estabelecido e definido à priori, segundo Tardif (2002, p. 56-57):

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor.

Como Nóvoa (1995b), podemos considerar que uma parte importante do profissional é a pessoa, e vice-versa, e que não pode haver uma separação ou maior valorização somente de um destes âmbitos, sem que haja perdas significativas tanto para o profissional quanto para o sujeito que exercita o magistério.

Dessa maneira compreendemos que as investigações realizadas no campo pedagógico, que tendem a privilegiar as dimensões técnicas do trabalho docente, dificultam a compreensão do processo identitário da profissão. Esta não se realiza sem a presença da pessoa do professor, sem as representações e valores que ele elaborou sobre a docência e que estão presentes em sua história de vida.

A cisão entre o profissional e a pessoa do professor acentua o que Nóvoa (1997) denomina de crise de identidade dos professores, intensificando o processo de desprofissionalização dos mesmos. Deste modo, é fundamental atentar nossa escuta para os possíveis significados dados pelas próprias professoras à sua profissão, sabendo da não separação e interdependência que existe entre o ser mulher e ser professora:

Eis-no de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa

maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995b, p.17).

Investigar o processo no qual a identidade profissional se constitui, privilegiando as histórias de vida das professoras, vinculadas as suas trajetórias profissionais, significa resgatar por meio das representações do professor a pessoa e o profissional numa perspectiva de mediação e não de fragmentação. Nossa opção metodológica reflete essa importância dada às pessoas que exercem a profissão docente, pois a história da trajetória profissional se constitui concomitantemente a história de vida dos sujeitos.

Dessa forma, os objetivos deste trabalho estão vinculados ao desafio de identificar a noção da construção da profissão docente a partir da história de vida das professoras. Neste caso, que atuam na Educação Infantil, considerando tanto os aspectos de sua constituição profissional quanto pessoal ao longo da carreira.

É relevante para nosso estudo averiguar as motivações que levaram estas professoras a escolher a Educação Infantil como profissão, tendo em vista a perspectiva de que é nesse âmbito da educação escolar que encontramos implicadas e unidas as ações de educar e cuidar, ações que vão se distanciando no decorrer dos anos escolares devido a prioridade dada aos conteúdos e conhecimentos formais no Ensino Fundamental.

As leituras dos trabalhos escritos por Nóvoa (1995b), Bueno (1996), Catani et al (1997), Fontana (2003), Gomes (2003), entre outros, foram indicando as possibilidades de se trabalhar com o método biográfico porque permite aos sujeitos dizerem sobre si mesmos e refletirem sobre os caminhos que percorreram, considerando os aspectos subjetivos relativos às escolhas, motivos e permanência numa dada profissão, portanto essa abordagem metodológica mostrou-se pertinente para nos aproximarmos da imagem que as professoras de Educação Infantil tem de si e de sua prática, e das motivações que as levaram a escolher esse espaço para atuar, pois

A maneira como cada um de nós ensina, directamente depende da imagem que temos da profissão, está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 1997, p.36).

Entende-se o termo imagem como sendo um juízo de valor, ou seja, uma avaliação do próprio sujeito acerca de sua atuação, enquanto uma representação social.

No âmbito do processo os sujeitos foram escolhidos adotando-se como critérios: atuar na Educação Infantil no município de Rio Claro/SP, cidade onde a pesquisa se desenvolveu, e estar no quadro de funcionários efetivos mediante concurso público. No entanto, o critério mais relevante foi justamente a disposição dessas pessoas para participarem da pesquisa, posto que numa investigação com a abordagem metodológica adotada seja fundamental que se estabeleça, entre pesquisador e sujeito, uma relação respeitosa, de confiança e de disponibilidade para a escuta e a narrativa.

Dessa forma, por meio de relatos, primeiramente, escritos e depois com as narrativas orais da história de vida, seguiu-se com a análise de conteúdo (BARDIN, 1979) desses depoimentos, procurando estabelecer pontes com a literatura, bem como mantendo como critérios os objetivos traçados.

Neste sentido compreendemos que a construção da profissão e a constituição pessoal são processos que não tem fim na formação inicial, ou num determinado tempo de exercício, posto que são construções que não se findam, visto que o ser humano é inconcluso e histórico, podendo modificar-se e transformar seu entorno, enquanto participa da coletividade, construindo visões de mundo e se constituindo em meio a interações (FREIRE, 2005).

Cabe saber ainda que o nosso objetivo não é esgotar as discussões sobre a construção individual e coletiva da profissão docente percebida nos relatos autobiográficos das professoras ou a situação da Educação Infantil no Brasil, atualmente. Porém, procura-se abordar no decorrer desse estudo, à luz das referências bibliográficas adotadas, os momentos considerados importantes na carreira por estarem intimamente, ligados a constituição pessoal, objetivando apontar aspectos relevantes que indicam um modo particular de encontrar-se na profissão partilhado, ao mesmo tempo, por outras professoras.

Visando-se situar o trabalho historicamente no capítulo I será apresentado um breve histórico da Educação Infantil no país, assim como um recorte da história das mulheres e das professoras. A metodologia utilizada e um breve histórico sobre suas origens e repercussão no Brasil, assim como o modo como a pesquisa se desenvolveu será o tema do capítulo seguinte. No terceiro capítulo emerge os

resultados e a sua discussão, é o momento de análise dos dados. Finalmente as considerações finais do trabalho encerram o último capítulo.

CAPÍTULO 1

MULHERES E PROFESSORAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AS “POLÍTICAS” DO ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR

O período da Educação Infantil abarca boa parte da primeira infância, este nível de ensino está dividido em duas etapas: a creche que recebe crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola que atende a faixa etária de 3 a 6 anos. É importante destacar que esse período da Educação Básica possui especificidades voltadas para as ações de cuidar e educar proporcionadas por intervenções que priorizam a brincadeira, a ludicidade e um tipo de relação muito próxima entre as crianças com seus pares e com os educadores. Embora extremamente importantes no processo de desenvolvimento infantil não trataremos das questões que envolvem as creches, pois o nosso foco será a pré-escola.

Ao longo da história brasileira o atendimento às crianças de 0 a 6¹ anos, principalmente àquelas pertencentes às camadas mais pobres da população, esteve voltado para práticas assistencialistas e higienistas, pois o caráter educativo não era privilegiado nas instituições que recebiam essas crianças. Segundo Kramer (1992), era dada nesse atendimento “ênfase acentuada na proteção da saúde, progredia para a assistência social e daí para a educação” (p.87). Desse modo apresenta-se um percurso bastante particular as instituições reservadas ao atendimento desse público.

Kishimoto (1988) contribui com informações sobre o movimento de democratização da educação no Brasil, que inicialmente não incluiu a pré-escola, visto que em seu período inicial essa etapa constituía um privilégio para as elites.

Os primeiros Jardins de Infância instalados no país atendiam uma população abastada e foram instalados anexos a estabelecimentos de prestígio que estavam

¹Até o ano de 2006 as crianças somente ingressavam no Ensino Fundamental aos 7anos de idade.

localizadas em áreas ricas das grandes cidades. Havia uma distinção de nomenclatura que indicava a qual população se destinava a instituição: os *jardins de infância* eram para as classes mais favorecidas cuja proposta era um trabalho conjunto entre a escola e a família numa perspectiva froebeliana²; e as *creches* ou *escolas maternas* eram destinadas aos filhos de operários, cujo trabalho tinha um caráter assistencial, moralizador e religioso.

As bases das ações destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade, no Brasil, iniciaram-se com ações caritativas e filantrópicas, enquanto que as iniciativas governamentais surgem com bases assistencialistas e paternalistas, influenciadas pelo populismo do Estado Novo e, depois, com a ideologia massificadora dos governos militares, mudando somente na Constituição de 1988 quando passa a ser vista como um “conjunto de direitos da criança enquanto cidadã” (SILVA, 1999).

A proposta de uma educação pré-escolar para uma grande parcela da população surge na década de 1970, durante o período do governo militar, quando foram desenvolvidos programas de assistência à infância cujos objetivos eram mais preventivos do que educativos. Neste período contextualizado pela Guerra Fria, a segurança e o desenvolvimento nacional constituíam prioridades para o país.

O Projeto Casulo foi o primeiro programa de educação infantil em massa no Brasil. De acordo com Rosemberg (2001), as características desse projeto eram:

Objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva; perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura de baixo custo, o que seria conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas (a comunidade). (p. 151)

O projeto citado não apresenta preocupações específicas com aspectos educacionais. Há ênfase no atendimento assistencial buscando proteger essas crianças dos problemas causados pela pobreza. Os espaços utilizados não eram pensados pelo poder público de modo a oferecer conforto e condições adequadas de aprendizagem, ao contrário, o fator determinante era um atendimento de baixo custo. Não havia preocupação com a necessidade de profissionais com formação

² Perspectiva inspirada nos *Kindergarten* (Jardins de Infância) idealizados por Friedrich Froebel (1782-1852), o método e o princípio ativo da pedagogia froebeliana foram adotados em várias partes do mundo (Manacorda, 2004)

adequada para trabalhar junto às crianças que freqüentavam o Projeto Casulo e o Estado brasileiro, ainda, não reconhecia o direito de todas as crianças à educação de qualidade sem distinções sociais.

Os anos 1980 podem ser considerados um marco nas mudanças de compreensão da educação para a primeira infância e de sua ampliação em todo o território nacional, que deve ser compreendido como parte de um movimento político da sociedade brasileira, determinado na malha das múltiplas relações constituídas ao longo da história entre o Estado e a sociedade civil, como é colocado por Silva (1999):

Os anos 1980 correspondem ao período da redemocratização da sociedade brasileira e a ampliação dos canais de participação teve como consequência direta o aumento por melhores condições de vida. O direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade surge no bojo dessas demandas. A conquista do direito constitucional à educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são consequências diretas da organização popular; seja no movimento de mulheres, seja nas associações de moradores ou, ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos. (p. 50)

A mesma autora ressalva a importância de perceber o atendimento à criança pequena de “forma globalizada, pensando sobre as ações voltadas à assistência social, à saúde, à alimentação, à guarda e à educação” (SILVA, 1999, p. 41), buscando mudar a tradicional forma de encarar o atendimento infantil que primeiro prioriza as ações assistencialistas e num segundo momento as ações se voltam para questões educacionais.

O atendimento às crianças pequenas poderia ser mais bem explorado não fosse a separação entre as ações de cuidar e educar, visto que nesse momento da infância os cuidados às necessidades básicas vem do meio externo trazendo para a ação de cuidar uma importância educativa, pois se refere ao movimento de interação entre as crianças e entre essas e os adultos.

Um aspecto relevante no que diz respeito ao surgimento das instituições responsáveis pela educação de crianças de 0 a 6 anos, e não somente da pré-escola, é que elas surgem como respostas a mobilizações sociais, principalmente aquelas ligadas a redefinição do papel da mulher como mãe, colocando em pauta a responsabilidade da sociedade com as novas gerações. Campos (1988) escreve a esse respeito que:

Os movimentos de mulheres defendem a posição de que a responsabilidade pela educação da criança não é só da mãe, nem da família, mas é também de todos; ou seja, o Estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda a sociedade tem o dever de contribuir para a educação integral das crianças, desde seu nascimento (p. 23)

Os rumos tomados pela educação infantil e particularmente a pré-escolar estão marcados por ações discriminatórias relacionadas aos programas de “educação compensatória” direcionada às crianças de populações carentes, muito embora pesquisadores tenham defendido que esse é um direito de todas as crianças, na tentativa de evitar discriminações com relação a supostas carências de um determinado grupo. As ações propostas por esse tipo de programa tendem a intervenções pedagógicas massificantes, artificiais, prejudiciais ao desenvolvimento da criança, favorecendo bases para a dominação da minoria e para a submissão da massa (REDIN, 1988).

Corroborando com essa idéia e discutindo sobre as confusões existentes entre diferenças institucionais e diferenças de concepções educacionais, Khulmann Jr. (1999) chama a atenção para as diferenças sociais reafirmadas por tais concepções e pondera sobre a constituição das instituições pré-escolares:

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (KHULMANN JR., p. 54, 1999)

Nesse sentido, para a compreensão desse processo histórico das políticas públicas para a educação das crianças pequenas temos em Silva (1999) as diferenças, inclusive dos objetivos das instituições, com relação as classes sociais que atenderiam:

Para as crianças ricas, a educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público, desde as primeiras décadas da República. Para os pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade. (SILVA, 1999, p. 42)

Em todos os aspectos podemos perceber marcas das diferenças com relação a qualidade no atendimento às crianças pequenas de classes sociais menos

favorecidas que se mantiveram nos projetos e programas elaborados pelo Estado a partir desse período, suprimindo o caráter educativo em prol de baixos custos, a fim de uma perspectiva recreacionista.

Uma iniciativa do Estado no início da década de 1980 é a implantação em vários estados brasileiros do Programa de Atendimento ao Pré-escolar (PROAPE) para atender crianças de 4 a 6 anos de idade, um convênio entre o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), o Ministério da Saúde e as secretarias estaduais de Educação.

A ênfase do programa era a recreação e a nutrição, aproveitando espaços considerados ociosos nas comunidades para reunir de 60 a 100 crianças na faixa etária priorizada por 3 ou 4 horas para receberem alimentação e realizarem atividades lúdicas com uma professora, uma monitora e voluntários. Uma forma de educação que se expandia com facilidade e a um baixo custo, sem gastos com infraestrutura ou com formação adequada dos profissionais para a educação pré-escolar.

Nessa proposta, tão massificadora quanto o Projeto Casulo, a importância dada unicamente à recreação estava basicamente vinculada a falta de uma proposta pedagógica ou por falta de condições tanto dos profissionais envolvidos quanto dos espaços de trabalho. Com o tempo foi-se evidenciando a necessidade de substituir o projeto por alternativas cujo foco fosse mais pedagógico e sistematizado.

Surge também, já em meados dos anos 80, o Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE), buscando organizar um trabalho pedagógico junto à pré-escola, um projeto organizado e oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) visando a capacitação de professoras de educação pré-escolar embasada na teoria piagetiana³. Esse projeto teve um alcance limitado porque foi oferecido aos profissionais da capital para que esses repassassem os conteúdos aos demais, porém devido a complexidade dos estudos houve prejuízo na formação das profissionais que não participaram diretamente do curso, faltou-lhes tempo para que pudessem aprofundar seus estudos.

O projeto recebe críticas também por ser um “pacote” adquirido pelo MEC e oferecido sem que houvesse preocupações com a diversidade da realidade das muitas regiões do país, ignorando os conhecimentos constituídos pelas próprias

³ Teoria elaborada por Jean Piaget (1896-1980) referente aos processos de aquisição de conhecimento pelo ser humano com base no desenvolvimento natural dos indivíduos, da importância da experiência e da ação sobre os objetos nesse processo (Manacorda, 2004)

professoras de cada região e sua participação na elaboração das propostas pedagógicas para a educação pré-escolar (SILVA, 1999).

Esses são exemplos de projetos que influenciaram a educação pré-escolar em âmbito nacional. Outras propostas certamente podem ser encontradas. No entanto não é esse o propósito de nossa investigação, porém a implementação desses projetos contribuiu de forma positiva com o processo de reflexão sobre as especificidades e acerca da qualidade para a educação da infância.

Desde então, se desenrolam no cenário educacional brasileiro discussões sobre quais as propostas pedagógicas mais adequadas a este nível da Educação Básica, sobre qual é a formação mais adequada para os professores que trabalham com essa faixa etária, as metodologias e avaliações mais coerentes, etc.

1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica deu-se a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que tomou por base a Constituição Federal de 1988. Essa integração se tornou oficial, como consta na LDB, ao considerar que a Educação Infantil é responsável atualmente pelas crianças de 0 à 5 anos de idade, este nível de ensino se subdivide em duas etapas: a creche que atende crianças de 0 à 3 anos e a pré-escola que atende as crianças de 3 a 5 anos, de acordo com Khulmann Jr. (1999):

A vinculação de creches e pré – escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.(p. 55)

Embora a Constituição de 1988 tenha garantido o direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil, de estar em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 enfatizá-la na Educação Básica, poucos municípios tem uma política de educação infantil integrada a uma política para a infância.

Da mesma forma é histórico o fato do atendimento oferecido às crianças de 0 à 6 anos de idade estar majoritariamente ao encargo de mulheres, e ser do sexo

feminino bastava para cuidarem de crianças, porque era tido como “natural” a função de cuidado com os filhos se estender facilmente para outras crianças, com as reformas educacionais passou-se a exigir a qualificação para atuar em todos os níveis do ensino. Para Cerisara (2002):

pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área (...) além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros. (p. 329)

A partir da LDB 9.394/96 surge no cenário educacional uma discussão mais específica sobre a formação dos professores para a Educação Infantil, uma grande conquista para este nível da Educação e para aqueles que são por ele atendidos. Da mesma forma para as mulheres que sempre estiveram presentes nas lutas pela pré-escola e creche, reivindicando a garantia de atendimento pelo Estado dos filhos de toda a sociedade ou lutando por melhores condições de qualidade desse atendimento e, posteriormente, pelo reconhecimento profissional daquelas que assumem as funções de cuidado e educação junto a essas instituições.

Sobre o assunto, Khulmann Jr. (1999) traz uma reflexão acerca da especificidade da Educação Infantil que colabora com este trabalho no sentido de esclarecer que embora as professoras deste nível tenham de dar conta das questões pedagógicas inerentes a uma instituição escolar, também não pode ser negada a necessidade de cuidado que têm as crianças menores. Assim...

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, (...) nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora reduzi-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica. (p. 62-63)

Com a ampliação do número de instituições como creches e pré-escolas em todo o território nacional aumentaram os desafios para os pesquisadores, segundo o levantamento feito por Rocha (1999) sobre as pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabalho de Educação de 0 a 6 anos, inicialmente fundado como Grupo de Trabalho

de Educação Pré-escolar, da ANPEd, os temas que eram pouco enfatizados anteriormente, mas que passaram a receber maior atenção por parte dos pesquisadores, foram: a formação dos profissionais que trabalham com essa faixa etária, as características do trabalho educativo com crianças pequenas e a ampliação de instituições em tempo integral para a faixa de 0 a 3 anos.

A autora destaca que há diversas frentes de estudo sobre a Educação de 0 a 6 anos no período estudado, no entanto o que mais chama a atenção é a constatação feita por ela de que “em contraposição ao grande número de trabalhos relativos à formação do professor e dos profissionais de uma forma geral, são poucos os estudos que investigam a identidade específica desses profissionais” (ROCHA, 1999, p. 65). Acrescenta, ainda, que os trabalhos existentes apresentam visões parciais, posto que eram bastante regionais, revelando a necessidade de mais investigações que permitam a esses professores dizerem mais acerca de si mesmos. Portanto é neste sentido que o presente trabalho pretende dar suas contribuições.

Devido a todo o percurso da Educação Infantil podemos também inferir que este foi um espaço no qual as professoras, inicialmente, não tinham necessariamente de sê-lo, ou então eram considerados somente sob os aspectos do cuidado e da recreação. As particularidades da Educação Infantil e a distinção dos níveis da Educação Básica afetam diretamente a vida dos professores que trabalham com essas diferentes faixas etárias no que diz respeito a reconhecimento profissional, qualidade da formação, faixa salarial e inclusive reconhecimento social.

Desse modo o caminho percorrido pelas professoras de pré-escola está relacionado às mudanças do olhar sobre a infância e sobre a educação, que passa a ser encarada como um direito de toda criança, em sintonia com as pesquisas na área da educação e psicologia, que estavam chegando ao país, cujo enfoque era de valorização dessa fase da vida humana. Estas consideravam que o bom desenvolvimento infantil precisava de situações de interação previamente organizadas, proporcionadas por um adulto que conhecesse os processos de desenvolvimento e reconhecesse as necessidades de cada faixa etária. De forma que para atuar na pré-escola era preciso ser professora, mas uma professora com:

competência (...), tenha precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o

conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. (ARCE, 2001, p. 182)

Ser professora na pré-escola demandava superar os descasos com relação ao ensino e desvincular as idéias de improvisação e maternidade que permearam toda a construção de modelos de Educação Infantil nem sempre coerentes com os processos educativos inerentes a essa etapa. Enfim, ser professora significava também conhecer as mulheres e a especificidades do trabalho docente.

1.3 MULHERES E PROFESSORAS

As contribuições de estudos que trazem na questão histórica o resgate dos papéis assumidos pelas mulheres, principalmente aquelas que se dedicaram ao magistério, através do desenvolvimento da sociedade brasileira são significativas para a investigação proposta, uma vez que a natureza privada que caracteriza a vida de grande parte delas é mantida em sigilo. Não são muitos os trabalhos que dão voz às próprias participantes na história cotidiana, ocorreu o mesmo com as mulheres que ingressaram no magistério.

A história do magistério no Brasil tem mais ênfase a partir do advento da proclamação da Independência, quando surge uma preocupação com a instrução do povo para superar a imagem de um país atrasado, ignorante e primitivo. Nesse momento as mulheres brasileiras viviam sob uma condição de submissão e total falta de instrução. Porém uma das vozes que se fez ouvir, denunciando essa situação, apelando para a emancipação feminina e elegendo a educação para fazê-lo foi a professora Nísia Floresta, em meados do século XIX. (LOURO, 1997)

Em seus estudos, Louro (1997) relata que a necessidade de suprir a demanda de professores nas províncias fez com que os legisladores da época buscassem alternativas para oferecer a instrução básica à população. Havia escolas fundadas por leigos e religiosos, em sua maioria para meninos, mas que estavam longe de suprir as carências educacionais do país. As meninas eram educadas pelas professoras e os meninos pelos professores, com uma base de conhecimentos comuns. Posteriormente as distinções eram postas: as meninas teriam aulas de costura e os meninos aulas de geometria.

Entretanto, a primeira Lei de Instrução Pública ao ser regulamentada teve como critério para nomear as mestras as seguintes questões: honestidade, prudência, dignidade, saber coser e bordar, saberes imprescindíveis para a formação das mulheres desejáveis para a manutenção da sociedade vigente. Outras divisões sociais (classe, etnia, raça, credo) também influenciaram nesse processo. O melhor exemplo encontrado é o racial, posto que estamos nos referindo a um longo período escravocrata, no qual as crianças negras somente eram aceitas em caráter excepcional e por entidades filantrópicas, no final do século XIX.

Houve diferentes formas de encarar a educação para as mulheres com relação aos distintos grupos sociais. Porém foi priorizada para elas uma educação moral, enquanto a instrução ficou para segundo plano, ou sendo privilégio dos homens, como salienta Catani et al (1997):

O mundo social, principalmente para as mulheres, foi sempre mais sensível às incorreções do gosto e do comportamento que do raciocínio – assim, a ênfase do ensino feminino nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. (p. 28)

Somente em meados do século XIX começaram a ser instituídas as primeiras escolas normais para a formação de docentes de ambos os sexos, ainda que em salas, turnos ou escolas separadas. Até então os homens haviam ocupado o magistério, visto que tínhamos uma escola nascida no berço jesuíta. Portanto, as mulheres somente foram recebidas para que as classes de meninas fossem atendidas, garantindo a separação entre os sexos e a proteção das virtudes femininas.

O conhecimento escolar feminino teve uma forte vinculação com a formação familiar. Educadas para a submissão era-lhes podada a relação com o conhecimento e sua construção, assim se viessem a ser professoras deveriam apenas ensinar, pois a construção de conhecimentos era masculina. Deste modo as professoras tinham um papel que não lhes permitia dizerem a si mesmas, apenas podendo repetir. Podemos observar esta medida em muitas formas de ensinar recorrentes em nossa sociedade.

Entretanto, em consequência da ampliação de oportunidades de trabalho em outros setores da economia, decorrentes da urbanização e industrialização, os homens passaram a ser menos freqüentes em salas de aula, ampliando-se as

oportunidades para as mulheres. A partir desse momento deu-se o fenômeno que mais tarde ficou conhecido como a “feminização do magistério”: “a partir da década de 50, seriam predominantes não só no magistério primário, quanto no magistério secundário, e por isso mesmo, nos cursos voltados à formação de professores” (CATANI et al 1997, p. 26).

Se atualmente parece comum a presença das mulheres como professoras na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, até chegarmos a essa realidade, houve ao longo da história muitas controvérsias, discussões e polêmicas. Ora os discursos abordavam uma visão depreciativa da intelectualidade feminina, considerando as mulheres pouco capacitadas para o ensino, enquanto que outrora a argumentação era no sentido de naturalizar a relação entre elas e as crianças, visto que:

as mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos.(...) Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. (LOURO, 1997, p. 450)

A idéia de conceber o magistério como uma extensão da maternidade para o qual bastaria o amor incondicional, a entrega e doação foi sendo afirmada também como uma questão de “vocação”, muito ligada a idéia de sacerdócio e não de profissão. A idéia de vocação tem a ver com a própria origem da escola no interior de ordens religiosas na qual é entendida como apelo a vida religiosa, mas também pode ser compreendida como uma propensão natural dos sujeitos para determinadas atividades, que supõe um conhecimento inato para a realização de dadas tarefas. Por exemplo, tivemos como uma “vocação” feminina a maternidade, o cuidar de crianças, diretamente transposto para o trabalho da professora. O que era conveniente para que se mantivesse a mulher sob os padrões morais desejáveis.

O magistério era tido como uma ocupação temporária para jovens solteiras antes de se casarem e para as mulheres que ficassem solteiras. Contribuindo com o fato de ser um trabalho que não as impedia de realizar com zelo os trabalhos domésticos, o cuidado do marido e dos filhos. Discurso que buscou esconder os *déficits* educacionais, visto que tal “vocação” era utilizada para suprimir a falta de embasamentos teóricos e técnicos das professoras, encobrendo a precariedade das condições de trabalho e de formação.

Sobre esse processo de feminização é importante salientar que o mesmo “é produto de uma dinâmica social que se desenvolveu no âmbito das relações de gênero, manifestamente articulada às condições de classe” (BUENO, 1996, p. 83). Nesse sentido se pode considerar:

a desvalorização econômica e social (do magistério) não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso mas revelado pelos baixos salários (CATANI et al 1997, p. 26).

Fontana (2003) também traz em seu trabalho indagações acerca da relação entre ser mulher e ser professora. A autora observa as generalizações feitas no ambiente escolar, mesmo fora deste, suprimindo a presença feminina:

As questões pertinentes à formação, ao exercício profissional da atividade docente e às relações que se estabelecem na sala de aula e na escola, sempre referidas no masculino genérico – “o professor” – eram analisadas sob a ótica de um ordenamento masculino do mundo, configurando uma profissão neutra do ponto de vista do gênero. (FONTANA, 2003, p. 29)

A mesma autora continua sua argumentação trazendo um dado relevante que é justamente a cisão entre a profissional e a mulher (mãe, esposa, dona de casa, etc) que deveriam manter-se separadas, o que se justificaria em prol de um maior profissionalismo por parte das profissionais da educação. Ela sugere a observação por outra ótica, justamente a de que:

o papel de professora vai se constituindo em nós misturado à nossa vida de meninas, mulheres, filhas, irmãs, esposas, mães, com suas práticas e rituais, fazeres e afazeres, desejos, medos, aspirações e frustrações, modos de dizer e de silenciar, que são histórica e socialmente construídos (FONTANA, 2003, p. 30)

As imagens produzidas e disseminadas das docentes estavam diretamente ligadas à condição feminina, ou seja, a possibilidade de conciliar a profissão com as tarefas do casamento e da maternidade. No entanto essas imagens se transformaram devido a mudanças com relação aos papéis assumidos socialmente pelas mulheres e pelas lutas enfrentadas pelos profissionais do ensino.

Esse percurso que está longe de seu final, pode ser sintetizado da seguinte maneira: “as professoras e “normalistas”⁴ foram se constituindo “educadoras”, depois “profissionais do ensino”, para alguns “tias”, para outros, “trabalhadoras da educação” (LOURO, 1997, p.471).

A pré-escola, espaço no qual grande parte das docentes são mulheres, encerra uma das etapas do primeiro nível da Educação Básica em um sistema educacional regulamentado por Lei. O processo educativo “que lhe é próprio ocorre em instituição regular, de caráter escolar, o qual deve ser objeto de fiscalização e submissão aos órgãos superiores” (NASCIMENTO, 1999, p.101). No entanto, não podemos ignorar que é uma etapa que apresenta especificidades pouco discutidas, ou, nas palavras de Cerisara (2002, p.334):

Falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6⁵ anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas.

Neste contexto surgiram vários enfoques do trabalho com a Educação Infantil, como evidenciado por Arce (2001), em uma pesquisa sobre a trajetória das profissionais que atuam na Educação Infantil no Brasil, que trouxe para a discussão as idéias que relacionam a professora de educação infantil a uma segunda mãe, ou como o termo corrente no cotidiano escolar era a “tia da escolinha” desconsideravam a professora como uma profissional, sofrendo um processo de não-valorização e inferioridade perante os demais docentes. A autora continua e destaca que são as imagens cristalizadas de ser criança e ser professora que impedem discussões e evoluções acerca dos papéis sociais da criança e da mulher.

No que diz respeito a mulher, devido a sua predominância no espaço da Educação Infantil, levando em consideração fatores histórico-culturais, vem à tona a imagem que as próprias professoras tem de si, enquanto exercem a docência. Fator que contribui para os processos de profissionalização e da constituição da identidade docente nos sujeitos, há presença de representações, para professoras de Educação Infantil em nossa sociedade, que habitam a identidade docente que

⁴Alunos do Curso Normal que era destinado a formação dos professores primário e substituído posteriormente pela Habilitação Específica para o Magistério pela Lei 5.692/71.

⁵A Lei 11.274/2006 determina que as crianças com 6 anos de idade deverão estar cursando obrigatoriamente o Ensino Fundamental

está sendo construída. Todavia, em contra partida existe um movimento intenso para a formação dos professores e a possibilidade de construir uma identidade profissional.

As imagens socialmente difundidas da profissão docente, e principalmente das docentes que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica, tendem a reforçar negativamente o caráter das ações relacionadas de educar e cuidar. Tais imagens referem a:

Ambigüidade entre o doméstico e o científico [que] chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. (ARCE, 2001, p. 173)

Dessa forma, permitindo interpretações equivocadas de que o trabalho com as crianças menores exige menos dos aspectos profissionais e mais daqueles ligados a maternidade, Arce (2001) indica que essa representação ligada a maternidade nas professoras da Educação Infantil, tem como contribuições as idéias de três importantes teóricos: Rousseau, Froebel e Montessori, na secundarização da importância da pessoa e da profissional que é a professora...

Assim essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia” (ARCE, 2001, p. 174)

É interessante observar que entre as possibilidades de causas para a reprodução dessas imagens Arce (2001) acena para a falta de preocupação com a formação profissional dessas educadoras, o grande número de voluntários trabalhando em diferentes instituições com crianças pequenas e os sinais de desqualificação dos profissionais que atuam nesse âmbito da educação formal.

As idéias aqui apresentadas permitem que olhemos para os resultados da pesquisa com maior cuidado, pois é a partir delas que se inicia o nosso diálogo com os mesmos. As professoras que contribuíram com nossa investigação se localizam num dado espaço e tempo histórico, o que não impede que idéias advindas de

outros tempos continuem constituindo ainda que implicitamente as formas que encontramos hoje de ser professora.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 A PESQUISA

O tipo de pesquisa utilizada na investigação é de natureza qualitativa, tendo como abordagem a “história de vida”, visto que o foco deste trabalho está em identificar a imagem construída pelas professoras ao longo de sua vida sobre si e as motivações que foram orientando suas escolhas profissionais, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

A abordagem que se optou está inserida na história da ciência como um momento de ruptura com antigos paradigmas. Surge enquanto uma opção para mediar a história dos indivíduos e a história social, pois o interesse dos pesquisadores é tanto no que diz respeito as relações sociais dos sujeitos quanto sua subjetividade. Essa perspectiva implica em que se examine a história de vida dos professores, sua formação intelectual e profissional nos diferentes momentos, colocando-os como agentes fundamentais do processo de sua constituição enquanto docentes.

De acordo com QUEIROZ (1998, apud BURNIER et al, 2007) o relato de história de vida é:

(...) o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (p. 20).

Neste sentido vinculando esta abordagem aos professores se visualiza que...

(...) quer nas circunstâncias do relato oral (no qual professores reconstroem a sua percepção das próprias práticas), quer nos relatos escritos... busca-se propiciar condições para a compreensão da própria história num reforço de recriação da memória individual enquadrada pela memória coletiva da história da profissão.(CATANI et al.,1997,p. 19).

Foi destacado por Burnier et al (2007), contribuindo no mesmo sentido, que o uso crescente nas pesquisas da área de educação das entrevistas com sujeitos que narram suas histórias de vida contribui “para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional” (p. 344).

Dessa forma, nota-se que a escuta atenta da história de vida dos professores, ou nas palavras de Goodson (1995) “dar voz aos professores” constitui a possibilidade dos professores dizerem a sua palavra e serem seus próprios representantes, assim como compreender o que os professores sentem e pensam sobre os rumos dados à educação.

Em um estudo sobre o método autobiográfico Bueno (2002) traça um perfil histórico do mesmo e das histórias de vida. A autora aponta que estas são retomadas na década de 1980, rompendo com a tendência de objetivação e racionalização das ciências humanas para explicar os fenômenos sociais, trazendo a subjetividade como um importante elemento para as investigações que envolvem a vida social dos homens.

O uso das “histórias de vida” se justifica pela necessidade de escutar as professoras e direciona o olhar para a importância de se compreender as representações e valores construídos por elas acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional. Para Wittizorecki et al (2006) quando os professores narram suas trajetórias, “sua construção, suas decisões revelam, provavelmente, conteúdos e discursos pautados pelas marcas e pela influência da cultura docente” (p. 11).

Sendo assim, neste estudo, foram entrevistadas 3 professoras da rede municipal de ensino de Rio Claro. Corroborando com o processo de entrevista foi solicitado das professoras a preparação de um inventário cronológico abarcando os períodos significativos de sua trajetória docente. Este instrumento foi inspirado por Fontoura (1995), constituindo-se sob a forma de um *Curriculum Vitae* entregue às docentes com orientações sobre aspectos importantes que deveriam ser contemplados no relato escrito. Essas informações foram úteis para nos

prepararmos para o relato gravado, ou seja, a entrevista. Devido às questões éticas envolvidas nos depoimentos foi solicitado o termo de o consentimento das colaboradoras para o uso dos dados obtidos na investigação

O tipo de material biográfico utilizado nesta pesquisa foram os relatos escritos e os relatos orais, estes recolhidos por meio de entrevistas nas quais o pesquisador esteve face a face com os sujeitos. Bueno (1996), citando Ferrarotti (1988), traz à tona a relevância do uso desses materiais, que segundo o autor citado possuem uma *subjetividade explosiva* e estão impregnados da complexa relação de reciprocidade entre quem narra e quem escuta. No mesmo trabalho, Bueno (1996) destaca que “a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém.” (p. 20). Nesse sentido, ao tratar da situação de entrevista, a autora coloca o pesquisador enquanto aquele que estimula e recolhe a narrativa. Sobre o relato da história de vida de professores, temos também em Catani et al. (1997,p. 19) que:

(...) quer nas circunstâncias do relato oral (no qual professores reconstróem a sua percepção das próprias práticas), quer nos relatos escritos... busca-se propiciar condições para a compreensão da própria história num reforço de recriação da memória individual enquadrada pela memória coletiva da história da profissão.

As entrevistas foram realizadas em datas, horários e locais sugeridos pelas professoras levando em conta a sua disponibilidade, e a necessidade de ambientes calmos onde houvesse menor probabilidade de interrupções. O procedimento adotado nas entrevistas seguiu a mesma organização cronológica do relato escrito. No entanto, as intervenções feitas pela entrevistadora ocorreram no sentido de facilitar a continuidade das narrativas quando as entrevistadas terminavam de falar sobre um determinado período. Nos momentos de silêncio era sugerido que contassem ou aprofundassem mais uma determinada época, tomando a sequência de escolarização como norteadora cronológica.

Após as entrevistas terem sido transcritas a análise se deu por meio da análise de conteúdo visto que esta se constitui numa técnica de análise de comunicação, tanto escrita quanto dita, que tem por finalidade a interpretação da mensagem, de modo objetivo e subjetivo (BARDIN, 1979). Para esse tipo de análise o conteúdo foi priorizado do modo como foi produzido. As unidades de análise foram definidas a partir das leituras do material contido nos relatos, buscando os temas que

se encontravam contidos nos dados coletados. Fontana (2003) explica como se dá o trabalho a partir dos fragmentos retirados das entrevistas coletadas:

Os fragmentos selecionados juntam-se como as pedras de um quebra-cabeças, produzindo uma imagem de conjunto, que segue a lógica dos recortes estabelecidos pela leitura do pesquisador, dirigida pela explicação que pode ser retirada dos dados. (p. 45)

Acerca do trabalho de análise há cuidados com relação ao conteúdo manifesto que precisam ser tomados para que eles digam e não que algo seja dito por eles, utilizando a comparação entre o usuário da análise de conteúdo ao químico analista encontramos que em ambos os casos: “Tudo está lá e não há nada fora. Os componentes químicos estão dentro e presentes por definição. Nada mais há que se fazer do que analisar o que se dispõe...” [Mucchielli (1977) apud Franco (2005, p. 24)]. Portanto, a análise de conteúdo pressupõe que tenham sido produzidas inferências, ou seja, que tenham sido feitas comparações dos dados com pressupostos teóricos (Franco, 2005).

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO

O início do atendimento na Educação Infantil no município de Rio Claro se dá a partir da Lei nº 93 de 07/05/1949 com a criação do primeiro Jardim de Infância. A referida Lei instituía a nomeação de professoras normalistas com curso especializado em pré-primário, termo utilizado na época referente a Educação Infantil, ou que tivesse conhecimento nesse nível de ensino. Esses professores ingressariam via “Concurso Público” e banca examinadora formada por professores da Cadeira de Educação das Escolas Normais (RIO CLARO, 2008)

O município teve como prioridade até o ano de 1996 o atendimento à Educação Infantil. Posteriormente voltaram-se as atenções ao processo de municipalização do Ensino Fundamental. Neste segundo período observa-se que ocorre um movimento de inserção de salas do Ensino Fundamental em escolas de Educação Infantil, criando-se as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, as EMEIEF's (BRUM, 2005).

2.3 PARTICIPANTES

As professoras entrevistadas pertencem a rede municipal de ensino do município de Rio Claro – SP, e atuam na Educação Infantil com um tempo aproximado de magistério de 4 a 12 anos. São professoras efetivas mediante concursos públicos realizados pelo município, lecionando na mesma escola em um período e em outras escolas no período contrário. As três são graduadas em Pedagogia, sendo que duas delas cursaram o Magistério anteriormente. Duas são professoras cerca de 12 anos e uma a 4 anos.

De acordo com os estudos realizados por Huberman (1995) a carreira docente se desenvolve num processo que nos permite identificar algumas fases comuns. A primeira delas é a fase de entrada na carreira, seguida de uma fase estabilização e outra de diversificação, finalmente há a fase de serenidade e desinvestimento.

Estamos atentos também às advertências do autor acerca da não linearidade das fases e de suas durações ou características, quando ele nos diz que embora haja o estabelecimento no plano conceitual “Isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN 1995, p. 37).

Devido a duração e a abrangência, nesta investigação foram privilegiadas duas professoras que se aproximaram de características identificáveis na fase denominada por Huberman (1995) de estabilização, na qual os professores tendem a um sentimento de “emancipação” e “afirmação” com relação a seu trabalho pedagógico, aos seus colegas e superiores. É um momento positivo na vida docente. Enquanto uma delas está num período com características próximas ao momento que o autor denomina de entrada na carreira, na qual há dificuldades com relação a adaptação às exigências da profissão, mas que é também um momento de descobertas e entusiasmo.

Embora tenhamos considerado essa perspectiva metodológica adequada, há também dificuldades nela envolvida, sendo que uma delas que diz respeito ao cuidado que deve ter o pesquisador para não conduzir interpretações simplificadoras ou deterministas, visto que são inúmeras as diferenças entre os indivíduos, principalmente quando seus antecedentes e meios sociais diferem (HUBERMAN, 1995).

2.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dentro desse contexto os dados coletados foram trabalhados, utilizando-se da análise de conteúdo que segundo Bardin (1979) procura compreender e conhecer aquilo que esta “por trás” das palavras, na busca de outras realidades e através das mensagens. Suas principais etapas para a análise são: a organização da análise (operacionalizar e sistematizar as idéias), a codificação (os dados brutos ganham significados) e a categorização (classificação dos elementos).

Dessa forma, partindo da leitura dos relatos escritos e das entrevistas fornecidas pelas professoras os resultados encontrados foram analisados sob três grandes eixos: a profissão, a formação e o modo como compreendem a profissão; dos quais emergiram subitens.

Com relação ao primeiro eixo destacou-se os elementos importantes das relações estabelecidas na infância e no âmbito familiar que mantêm relação com o momento de escolha profissional. Já no eixo que teve como foco a formação das professoras apresentou-se questões relacionadas a gênero e as condições de formação. Por fim, no último eixo buscou-se identificar como as professoras compreendem a profissão e a relação com a prática e os saberes implicados no exercício da docência.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO

3.1 A PROFISSÃO DOCENTE

A profissão docente constroeu-se à medida que os professores constituem suas vidas na fase da socialização primária (socialização pré-profissional), período de escolarização, extrapolando os limites da formação inicial (socialização secundária) e da aquisição de conhecimentos, bem como não se ignorando os saberes que se adquirem na prática educativa. Portanto, ela se apresenta desde a infância enquanto representações sociais do que é considerada. Da mesma forma que se adquirem esses conhecimentos, posteriormente, a própria prática deverá se encarregar da resignificação desses conteúdos, visando à superação de determinadas “crenças” ou alienação.

A definição de profissão que se encontra em Popkewitz (1995) na qual assinala que esta é utilizada para “identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública” (p. 40) nos ajuda a entender que esse processo vai além da socialização primária, passa pela socialização secundária, período da especialização profissional, mas adquire a sua emancipação com a socialização terciária, compreendida aqui como a fase em que o professor adquire a sua autonomia perante o exercício profissional.

Entretanto, esta tomada de consciência com relação ao exercício profissional é um processo que envolve a resignificação de nossas práticas pedagógicas e das experiências anteriores e clareza quanto à escolha profissional.

Neste ponto destacamos dois momentos da vida das professoras, a infância e a escolha pelos cursos de formação de professores.

3.1.1 Infância e relações familiares

A profissão docente apareceu nos depoimentos das participantes desse estudo desde a infância, anterior a entrada na escola, por meio da valorização familiar, do contato com outras crianças que já estudavam, bem como por conta de suas próprias expectativas etc. Constituiu-se no momento em que as participantes iniciaram seu processo de escolarização, permitindo que fossem se aproximando do universo da docência enquanto alunas.

Sobre o assunto Tardif (2002) apresenta no quadro abaixo a seguinte analogia com relação a este processo:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
Fonte: TARDIF (2002)		

Quadro 1. Fontes de aquisição dos saberes docentes

No quadro apresentado observa-se que entre as fontes de aquisição do saber docente encontra-se a família e a escola materializadas nas histórias de vida. Dessa forma, o período da infância das professoras foi descrito de uma forma intensa, nas referências às suas brincadeiras preferidas, relações estabelecidas com outras crianças e adultos e no modo como vivenciaram esse momento.

A Professora P contou sobre as brincadeiras e a entrada na pré-escola como momentos que marcaram a sua infância, mas que foi também um momento de conflito com relação a proteção materna...

Durante minha infância, além das brincadeiras gostosas de rua como: queimada, amarelinha, stop, entre outras, com os pés descalços... (Profª P, RE⁶)
a minha infância foi assim, ao mesmo tempo que ela foi como criança muito legal porque também brincava... ao mesmo tempo que foi boa igual a todas as outras crianças; foi também muito chata... em relação ao assim, devido ao problema que eu tenho, que são as convulsões, então minha mãe não deixava brincar sozinha, ficava só em casa porque não podia sair, ou seja, aquela superproteção (Profª P, RO)

Nos relatos da Professora J apareceram elementos de uma boa relação com a mãe que acompanhava e estimulava as brincadeiras dos filhos, do irmão companheiro de travessuras, com outros familiares e com as crianças vizinhas, conta sobre as brincadeiras, passeios, sobre a televisão e a liberdade que teve, considera a infância como a melhor fase de sua vida.

(...) tive uma infância toda significativa (...) o termo “infância” se concretizar no sentido mais literal possível: passeios no parque, piqueniques, danças na chuva, circo, brincadeiras na rua e em casa como pega-pega, pic-esconde, biscoitinho queimado, forquinha, stop, casinha etc... ; tive toda e total liberdade para brincar do que quisesse e incentivo dela (mãe) brincando comigo. (Profª J, RE)
minha infância foi muito boa, né...acredito que por conta da minha mãe ser muito jovem e gostar muito de criança ela praticamente cresceu com a gente (...) então ela tinha disponibilidade pra tudo em termos de brincar, de sair, de passear, de deixar a gente se divertir... e o lado negativo disso é que ela não impunha limite nenhum (...) inclusive iam todos pra minha casa de final de semana, a casa ficava assim umas quinze crianças (...) Brinquei muito na rua, ela ficava na calçada olhando a gente brincar, fiz muito piquenique, fui muito em parque, em circo, vi muita televisão (...) Sempre tive facilidade de fazer amizade, então tinha muito amigo quando era criança, sempre fui muito falante, falava muito e ia muito pra casa de parente, pra casa de tio, pra casa de tia ...nossa, foi muito bom! O que eu lembro foi a melhor fase da minha vida mesmo... (Profª J, RO)

O mesmo acontece com a Professora S, que conta de sua relação com o meio rural, visto que ela morava numa chácara quando criança, o que permitiu que explorasse muitos espaços diferentes, que brincasse em meio a plantas e animais diferentes, além do convívio com os avós, com a irmã e com as primas. Embora tivesse poucos brinquedos comprados, como ela mesma diz, teve o prazer de elaborar seus próprios brinquedos a partir do que encontrava no ambiente ao seu redor. Tinha poucos amigos, convivia mais com a irmã e as primas porque relata que era uma criança tímida.

Nesse período a professora S passou por uma difícil separação, a mãe precisa trabalhar em outra cidade voltando para casa somente nos finais de semana, ela e a irmã ficaram sob os cuidados do pai.

⁶ Os trechos dos relatos citados serão identificados por duas siglas: RE referindo-se aos relatos escritos sob a forma de currículo e RO para aqueles obtidos por meio de entrevista, em ambos os casos os materiais destinavam-se a esta pesquisa.

...corri, pulei, andei de bicicleta, fiz bolos de lama, café com o que sobrava dos coadores, comidas a partir das folhas e frutas como o abacate, caídas ao chão, colhi as molinhas dos pés de abóbora para fazer anéis e brincar de super-herói, taco na rua de terra com latas de óleo e pedaços de madeira, elástico, queimada, pega-pega, esconde-esconde. (Profª S, RE)

Então não tinha um monte de brinquedo, os brinquedos que a gente tinha, eu e minha irmã (...) eram de uma prima que morava a mais ou menos um quarteirão (...) e aí a gente brincava (...), de jogo comprado era ludo, ah...duas memórias que ela tinha, (...) rapa-tudo, e...

então...é...eu sempre fui uma criança muito tímida... não lembro de ter tido muito contato com outras crianças, a não ser a hora que a gente tava jogando taco na rua (Profª S, RO)

Senti profundamente sua ausência e levar a mala até o ponto do ônibus e despedir-nos dela (da mãe) era uma tortura. (...) A ocupação de meu pai era cuidar da gente, fazer comida. (Profª S, RE)

A profissão docente aparece nas brincadeiras, quando elas assumiam o papel de professora, representando o que lhes era transmitido em sua socialização primária. Imitavam os modelos que encontravam do modo de ser professoras, assim como assumiam um papel feminino legitimado socialmente.

As Professoras P e J recordaram do início da escolarização e do contato com as primeiras professoras, enquanto que a Professora S já possuía uma relação anterior à entrada na escola com a docência:

Durante minha infância (...) teve também o momento da pré-escola.

Em casa brincava sempre de escolinha, as bonecas eram minhas alunas e eu a professora. (Profª P, RE)

Eu brincava, por incrível que pareça eu brincava muito de escolinha sozinha, mas aquele sozinha...o faz de conta (...) e eu era a professora (...) ou seja, eu vejo que eu fui muito isso, professora. (Profª P, RO)

Me lembro da minha primeira escola e professora, assim como de todas as outras e por essa paixão que eu tinha pela escola minha brincadeira preferida era escolinha. (Profª J, RE)

Sou filha de professora que começou sua carreira tardiamente (...)

Entrei com 6 anos na primeira série, sem ter feito pré-escola e apesar de ser filha de professora tive muitas dificuldades no primeiro bimestre (...) minha mãe passou a acompanhar-me mais de perto e dava aulas na lousa que tínhamos em casa... (Profª S, RE)

Suas falas mostram relações diferentes com o início da escolarização, pois, enquanto que para as Professoras J e P ocorreu um processo tranquilo no primeiro e primeiros anos, para a Professora S foi o contrário. Ela se sentia menos a vontade no ambiente escolar. Porém, as três tiveram como motivação comum o incentivo e o apoio familiar no que diz respeito a importância dada aos estudos, consubstanciando-se também como uma das exigências familiares com relação a aquisição de conhecimento:

Bom... os anos iniciais mesmo de pré, primeiro ano, segundo ano foram ótimos...foi muito gostoso. minha mãe...ela...a escola pra ela era tudo, ela sempre me levava, exigia notas “dez”... (Profª P, RO)

...minha entrada na escola foi uma maravilha, não chorei... fui daquelas crianças que já vão brincando, fazendo amigos...tinha um apego excessivo com a minha professora...
...o meu pai era uma coisa absurda! Escola é tudo, sagrado, absolutamente sagrado.
- eu cresci escutando que eu tinha que estudar, que eu tinha que fazer faculdade pra ser alguém na vida... (Profª J, RO)

...e chorei até a terceira série por exemplo. O primeiro ano eu fiz normal porque eu tinha gostado muito da professora tal, mas o segundo ano e a terceira série, né, na época, eu chorava, meu pai ficava dentro da sala lá no fundo até...(risos), até a hora do recreio. Aí ele ia embora e voltava pra buscar.
(risos)...minha mãe era professora, e a gente tinha que estudar né... (Profª S, RO)

Do contato com as docentes da primeira etapa de escolarização ocorrida na infância, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, coincide nos relatos a importância das características pessoais dessas primeiras professoras, a forma como se relacionavam com os alunos:

... sem dúvida o carinho, a dedicação...e aquela coisa gostosa de beijar, falar... tomar conta né? Na verdade antigamente elas tomavam conta...parecia mais uma mãe (rs) ... (Profª P, RO)

...eu me lembro que as minhas professoras das séries iniciais eram muito amorosas, extremamente amorosas. (Profª J, RO)

...a professora se chamava dona neuza né, e, muito carinhosa;então eu acho que...nesse sentido elas serviam muito de exemplo né... (Profª S, RO)

Os trechos citados são partes de um aspecto relevante na docência, seu caráter relacional, como podemos encontrar em Carvalho (1999) “ali [na escola primária] não apenas ensinam-se conteúdos, mas estabelecem-se relações emocionais significativas entre adultos e crianças” (p. 21) que continuam a ser significativos na vida adulta, quando retomadas as lembranças dos primeiros contatos com a profissão.

3.1.2 A escolha

A escolha profissional nem sempre apresenta motivos claros e bem definidos, pois são decisões tomadas na adolescência. Estas pessoas podem não ter estabelecidos projetos de vida pessoal e profissional consistentes, além do fato de

haver determinações sociais que influenciam nessas tomadas de decisões. Portanto é um processo de escolha que não está desvinculado das situações vividas pelos sujeitos, das influências familiares, do convívio e identificação com diferentes grupos sociais, das condições sócio-econômicas e da cultura e educação a que tem acesso. Para Bruschini (1981):

A escolha vocacional não é apenas um momento, mas sim um processo de desenvolvimento que se estende da infância à vida adulta. Em qualquer parte do processo, no entanto, essa escolha resultará da interação entre dois conjuntos de fatores: um conjunto de preferências pessoais e um conjunto de expectativas que o indivíduo faz acerca de suas possibilidades de concretizar suas preferências. (p.73)

Encontramos nos relatos situações diferentes com relação a opção feita pelo magistério. No caso das Professoras P e S a escolha antecedeu ao término do Ensino Médio, momento em que ambas cursaram a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Professora J concluiu o Ensino Médio e ingressou no curso de Pedagogia enquanto que no relato da Professora P aparece a lembrança da infância como um fator importante para a escolha...

(...) quando chegou a tão grande tomada de decisão profissional, o que escolher no 2º grau? Não tive problemas, escolhi o magistério na escola “Joaquim Ribeiro”, (...) porque aquela lembrança prazerosa da infância estava dentro de mim, muito acordada. (Profª P, RE)

Na narrativa oral, outras informações acerca dos fatores importantes que contribuíram para a escolha profissional vieram à tona:

Aí eu quis ser professora. Então eu fui cursar o ‘Ribeiro’, lá naquele tempo ainda tinha o curso de formar professora (...) Acho que desde criança eu gosto... primeiramente, eu sabia que tinha humanas, eu gosto de ler e uma coisa eu gosto de ensinar, de conversar,... não conversar “jogar conversa fora”, de ensinar. Foi isso, as duas coisas: o ler; e aprender e ensinar. (Profª P, RO)

Há certa hesitação no momento da narrativa. Aparentemente os motivos da escolha pela profissão docente ficam um tanto confusos, pois nota-se que é difícil trazer à tona tais motivos. São fatores múltiplos nem sempre fáceis de estabelecer e pouco investigados pelas próprias docentes. Escolher e se tornar professora implicam em explorar uma mistura de “vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores” (NÓVOAa, 1995, p. 16).

Da mesma forma a Professora S tem dificuldades em estabelecer quais foram os motivos de sua opção pelo magistério, dados que não aparecem em seu relato escrito, apenas no relato oral. No entanto podemos inferir que as influências familiares foram muito fortes, visto que sua mãe era professora e a irmã mais velha também cursava o HEM. Dessa forma tornou - se um tanto óbvio para ela seguir os mesmos passos de ambas...

eu num sei...assim...como eu disse, eu sempre tive um pouco de pavor da escola, né...esse pavor (riso) eu num sei...a hora que tava chegando (...) ...ah...eu num...escolher o magistério, na verdade foi...eu acho que de uma certa forma foi uma falta de opção...pelo fato de se ter só enfermagem pra se fazer no 'Chanceler'...né (...) e o magistério que a Sara, a minha irmã já tinha começado a fazer e... eu acho que a decisão acabou sendo, pelo fato... influenciada pela minha mãe de não querer que fizesse a enfermagem ao mesmo tempo de a Sara já estar fazendo, já conhecer aquela escola...pra onde eu iria e... acho que assim...não tenho...como te dizer...(Profª S, RO)

A Professora J relatou que sempre desejou ser professora desde a infância, tanto que contou não ter tido dúvidas quando escolheu prestar vestibular para Pedagogia. Porém, ela colocou como possibilidade a existência de uma vocação ou uma herança genética, visto que não consegue explicar a decisão de se tornar professora, uma decisão tomada ainda na infância, que se manteve ao longo da adolescência e juventude até que se concretizou.

(...) aos 5 anos de idade decidi que seria professora, ...
minha avó era professora e todas as minhas primas por parte de pai eram professoras,(...) se existe algo chamado vocação e isto é genético eu não sei o fato é que eu queria ser mais uma professora da família e isso não se deve à convivência pois minha avó eu nem conheci e também não convivi com nenhuma das minhas primas
O fato é que os anos se passaram e em momento algum da minha vida eu mudei de idéia, tinha uma admiração e um respeito pelos meus professores...
E por não ter dúvida alguma de que seria professora prestei apenas um vestibular para pedagogia ... (Profª J, RE)

A idéia de vocação que surge no relato da Professora J, também aparece numa fala da Professora P ao contar sobre um episódio no qual houve um incidente com um aluno no qual ela se feriu:

...Então eu acho que vocação é você esquecer... ver a criança, o que aconteceu, (...) ... entender e olhar pra ele novamente e dizer: olha você fez isso, mas eu estou aqui pra te ensinar, pra você evoluir...sabe...se fosse só pelo salário...eu acredito muito em vocação. (Profª P, RO)

Quando falou sobre os estágios, a Professora J também emite um sentimento que permite a inferência acerca de uma pré-determinação profissional, como se cada pessoa devesse encontrar o “seu” lugar:

...parecia que eu tava ali há muito tempo, que aquele lugar era meu, uma sensação de pertencimento com a sala de aula (Profª J, RO)

Contribuindo para nossa reflexão Bruschini (1981) considera que as idéias de vocação que justificam escolhas profissionais estão alicerçadas na idéias de dons naturais contidos nas pessoas que manifestam a predisposição para determinadas ocupações. Dessa forma as professoras “passam a acreditar que sua opção foi fruto de uma verdadeira vocação e não uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas de realização profissional na carreira que vai ser seguida” (BRUSCHINI, 1981, p.72). A autora destaca ainda que a ideologia da vocação serviu para encobrir as condições nas quais se dão as relações de trabalho, colaborando para o processo de desprofissionalização dos docentes.

Com relação às professoras da Educação Infantil há idéias construídas ao longo da história de que existiriam características femininas natas para o cuidado com crianças, portanto o fato de serem mulheres implicaria em não contrariar a sua “vocação” natural para a maternidade e o casamento. Louro (1997), Arce (2001) e Fontana (2003) argumentam que do ponto de vista histórico tais idéias foram sendo disseminadas enquanto formas de manter uma organização social desejável para a manutenção de padrões morais relacionados às mulheres. Posteriormente motivos políticos e econômicos fazem uso de tais idéias promovendo a desvalorização da profissão docente que devido ao processo de “feminização” recebeu o mesmo menosprezo dirigido ao feminino pela sociedade calcada em valores masculinos.

Nesse sentido a Professora S que não se refere a vocação, tendo como exemplo o trabalho da própria mãe:

... da lembrança da responsabilidade que eu sempre observei em sua profissão e que me acompanha em minha carreira, ela ministrava aulas no Ensino Fundamental e não se conformava com os alunos que não aprendiam, sempre pensava em estratégias diferentes para que o quadro se modificasse.(Profª S, RE)

O que pode ser referendado no relato oral quando falou das influências que teve no campo profissional:

quem mais me influenciou foi minha mãe...e os professores mesmo do magistério. alguns deles né...mas eu penso que foram exemplos de coisas que eu queria seguir e de coisas que eu não queria seguir né...(Profª S, RO)

Nos relatos da Professora S a idéia de vocação não aparece em nenhum momento, o que temos é a assumpção do magistério partindo da observação de exemplos diferentes e da necessidade de uma profissão.

3.2 A FORMAÇÃO

No âmbito da Educação Infantil, quando pensamos acerca de sua trajetória no país, é importante destacar que a preocupação com a formação das professoras desse nível é recente: “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre” (KRAMER, 2006, p.808), portanto há ainda dificuldades a serem superadas com relação ao tipo de formação adequada e desejada para tais docentes.

Tomando o processo de formação como o espaço no qual, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave de socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p. 18) observa-se também que dele fazem parte questões que antecedem o período escolar, porque todas as etapas vividas pelas professoras estão constituídas da sua representação de ser professora.

A história das mulheres e do magistério está marcada por relações de gênero que determinaram por muito tempo os papéis que elas deveriam cumprir, a formação de professores para a infância tornou-se nicho feminino, portanto desprestigiado, somente após a LDB 9394/96 a formação inicial e em serviço foi reconhecida enquanto direito dessas professoras (CERISARA, 2002).

3.2.1 Questões de gênero

As questões de gênero aparecem nas falas das docentes de forma sutil. A própria idéia de vocação traz em si as diferenças calcadas nas questões de papéis sociais destinados às mulheres. Desde meninas estes papéis se constituem modos

de se relacionar com o mundo misturados com o papel de professora, que segue acompanhando ao longo da vida adulta (FONTANA, 2003).

Estudando as questões ligadas a educação feminina, Louro (1997) destaca que a formação das mulheres esteve calcada em suas funções sociais de mãe e esposa, naturalizadas e estendidas ao magistério, portanto as questões de gênero estão presentes nas relações travadas no interior da profissão docente e na formação enquanto mulheres e professoras.

No relato da Professora J está presente essa indicação de que em muitos grupos sociais as meninas têm uma socialização primária que as incentiva a desejarem ser professoras:

...e como não podia deixar de ser todos acharam que isso era passageiro pois todas as meninas desta idade (5 anos) querem ser professoras. (Profª J, RE)

Sob outro aspecto o desejo de se tornar professora estava carregado de referências às primeiras professoras, tomadas como exemplo não só profissional, mas também enquanto representantes do gênero feminino numa determinada época, seguindo costumes, mantendo uma aparência e *status* que as distinguiu de outras mulheres. Para as meninas, principalmente, eram exemplos de comportamentos considerados adequados à uma mulher:

...assim, meu sonho era ser igual a elas mesmo, dando aula, bem vestidas...porque naquele tempo as professoras iam extremamente bem vestidas dar aula. Eu lembro...cheiro era uma coisa muito forte e elas usavam uns perfumes muito gostosos, tinha uma professora minha que toda hora pegava um vidrinho de creme pra passar na mão, hoje eu sei que é por conta do giz, mas naquela época eu achava que ela queria ficar com a mão cheirosa...e eu adorava o cheiro do creme dela, né...ih...é uma coisa que me marcou bastante essa questão do cheiro, as professoras eram muito cheirosas...eu lembro que eu gostava de ficar sentindo aquele cheirinho, eu gostava daquilo... (Profª J, RO)

Catani et al (1997) coloca que a formação das mulheres ao longo da história deu-se por meio dos modelos, pois as mulheres mais velhas transmitiram as regras de conduta às jovens, nesse sentido tornou-se necessário garantir que as professoras fossem mulheres e bons exemplos para suas alunas, que aprenderiam os comportamentos esperados pela sociedade de uma mãe, esposa e/ou professora. Dessa forma as relações de gênero foram se mantendo através das gerações.

A Professora S, no relato escrito, contou sobre o ingresso de sua mãe no magistério:

Sou filha de professora que começou sua carreira tardiamente, pois optou em cuidar de seu pai e, só após sua morte viu-se em condições de iniciá-la. (Profª S, RE)

Podemos encontrar a influência das questões de gênero quanto a abdicação da carreira profissional em prol do cuidado de um familiar, situação bastante comum entre as mulheres que iniciavam a carreira enquanto solteiras e após o casamento e nascimento dos filhos encerravam as atividades no magistério. No entanto a professora conta que após ter ingressado na rede estadual de ensino a mãe viajava bastante, ficando a semana toda fora de casa, o responsável pelo cuidado das filhas era seu marido:

A ocupação de meu pai era cuidar da gente, fazer comida (...) minha mãe sustentou e sustenta-o (o marido) até hoje com sua pensão de professora (Profª S, RE)

Nesse sentido podemos considerar que a situação estável de funcionária pública permitia que a mãe assumisse então o papel de provedora, uma situação que inverte os papéis nas relações de gênero difundidas nas famílias tradicionais.

Com as mudanças sociais no mundo do trabalho e a feminização do magistério (BUENO, 1996), apesar de todos os *déficits* ocasionados por este processo, a docência passou a ser vista pelas mulheres também como um espaço de construção de independência, de superação em alguns aspectos das relações de gênero construídas ao longo do processo histórico nos quais elas sempre estiveram sob a tutela dos pais, maridos, irmãos, etc; como relata a Professora J:

...dei o primeiro passo para me tornar professora e conquistar uma sonhada independência uma vez que meu pai sempre foi extremamente superprotetor. (Profª J, RE)

A Professora P relatou que a profissão era tida como “para mulheres”, mas afirma que sua escolha não se deu por esse fator. As lembranças da infância, segundo ela, é que foram determinantes:

escolhi o magistério na escola “Joaquim Ribeiro”, não porque é uma profissão para mulheres, embora pensem isso até hoje (Profª P, RE)

Nesse sentido há certa ambigüidade entre as Professoras P e S na escolha de suas carreiras apesar de terem aproximadamente a mesma idade. Embora tenham vivido em um mesmo contexto histórico, na mesma cidade, sendo suas escolhas valorizadas por ambas as famílias, os motivos foram diferentes. Esta confirmação encontra-se quando a Professora S, em seu relato oral, cita a existência de outro curso no município, mas que sua mãe não desejava que ela ingressasse no mesmo considerando aspectos relacionados à moralidade, ou seja, a “moral dos bons costumes”:

escolher o magistério, na verdade foi...eu acho que de uma certa forma foi uma falta de opção...pelo fato de se ter só enfermagem pra se fazer no Chanceler...né...que é era uma coisa que minha mãe não queria muito (riso) (Profª S, RO)

O curso de magistério traz consigo a tradição de formar não só professoras, mas também jovens/mulheres dentro de modelos sociais desejados, já o curso de enfermagem foi por muito tempo alvo de preconceitos de uma sociedade machista com relação a exposição das jovens à falta de determinados pudores.

3.2.2 Condições de formação

As Professoras P, S e J tiveram em suas histórias formações diferentes, porém no que diz respeito a relação que tiveram com a escolarização somente a Professora S narra certo desconforto. Em suas palavras apareceu: “medo da escola”, dos momentos de avaliação, da possibilidade de não conseguir aprender. As outras professoras não relataram qualquer tipo de problema nas relações escolares enquanto alunas.

Embora os três relatos apresentem uma resignificação desses momentos, pois além de narrarem fatos exprimiram opiniões sobre as metodologias, os docentes, as estruturas das escolas etc, com um olhar de profissionais implicadas no sistema educacional, não deixam de trazer a tona determinados “fantasmas”, questões pendentes, fatos marcantes do processo formativo, entre outros aspectos.

Na cidade de Rio Claro, SP, onde se realizou essa investigação, até o ano de 2005 havia uma escola estadual oferecia o curso de HEM, tendo formado muitas gerações de professoras que atuam no município, assim como as Professoras P e

S. A Professora S contou que no primeiro ano do curso de magistério tentou burlar o mesmo faltando bastante e acabou repetindo o ano...

...nesse primeiro ano de magistério aí, foi um ano bem complicado...eu tive aula com a professora Carmensita e...eu tinha muito medo dos professores (Profª S, RO)

Depois desse período um tanto turbulento a Professora S conta que passou a ter mais contato com as matérias específicas e...

(...) no desenrolar do curso me apaixonei, principalmente, pelas disciplinas específicas. (Profª S, RE)

É nesse período que sua família sofre com a perda da mãe, então ela se decide a dedicar a conclusão do curso à mãe.

Dediquei o curso a ela (mãe) então e aproveitei muitos de seus materiais em meus estágios, (Profª S, RE)

Sobre o curso de Magistério poucas informações foram escritas pela Professora P, mas contou no relato oral que os estágios foram significativos por se constituírem no momento de aproximação da forma de ensinar, da postura e dos conteúdos trabalhados pelas professoras. O estágio era para observarem:

como a professora lecionava numa sala, ver como é que eu ia me portar na sala de aula, então eu ficava observando a professora, o que ela dava... Levava trabalhinho mimeografado dela, quando ela dava pras crianças dela...então era...isso... como uma professora se comportava dentro da sala...(Profª P, RO)

Há referências à professora de literatura desse período: como trabalhava com a turma, a atenção e dedicação dada aos alunos para que esses realmente aprendessem.

Sobre as disciplinas do Magistério conta que gostou muito de Psicologia e que boa parte do seu trabalho se dá em função de tentar entender seus alunos.

A Professora J não cursou o HEM. Fez o Ensino Médio e prestou vestibular, tendo ingressado no curso de Pedagogia de uma universidade estadual. Ao longo dos quatro anos da graduação foi se familiarizando mais com a profissão, apreciando tanto as teorias nas aulas, quanto os momentos de estágio, aproximando-se mais do “ser professora”:

... por não ter dúvida alguma de que seria professora prestei apenas um vestibular para pedagogia e passei, na lista de espera é bem verdade, mas passei.

A cada ano de curso eu me fascinava mais pela profissão e curti literalmente todos os estágios fazendo-os com gosto e vontade.(Profª J, RE)

Quando entrou no curso de Pedagogia a Professora J teve contato com colegas que haviam cursado o Magistério, fazendo comparação entre eles e a si mesma:

fez muita falta não ter o magistério quando eu entrei na faculdade, e eu via isso pelas pessoas que tinham feito magistério e tavam fazendo pedagogia. A diferença era gritante, porque era literalmente você cair de paraquedas num lugar onde começam a falar de educação e você percebe que todo mundo tá acostumado com aqueles termos, todo mundo tá adaptado com aquilo e você tá lá boiando, coisa básica, termo básico e que você não sabe...não tem noção. e o pessoal do magistério já tá super adaptado...(Profª J, RO)

Na cidade onde ela vivia, antes de vir para Rio Claro, o curso de Magistério era oferecido pela rede particular, no entanto a Professora J acreditava ser necessário ter a graduação para lecionar, desse modo optou por continuar fazendo o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior. Essa opção foi mediada pelo tipo de idéia sobre a formação oferecida pelos cursos de Magistério, que não proporcionariam condições para o aluno ingressar no nível superior, nas palavras da Professora J:

Eu tive que optar em: fazer o magistério ou ficar no Anglo que era um cursinho para entrar (passar no vestibular). Como eu sabia (...) que tinha que fazer faculdade pra dar aula, porque já tinha sido aquele “bum” de que só magistério não dá mais aula, eu ia ter que fazer uma faculdade de qualquer jeito...e também já tinha ouvido muito as pessoas dizerem que quem faz o magistério não passa na universidade pública... Porque não tem matemática, não tem física, química... é um curso mais fraquinho, e isso era muito forte lá onde eu morava, então eu pensei assim, já que eu vou ter que fazer faculdade de qualquer jeito, eu vou lutar pela faculdade em si, não vou perder meu tempo fazendo o magistério, ia ter que ficar um ano a mais, porque tinha que fazer o quarto ano, ia ter de fazer um cursinho pra conseguir entrar, isso na minha cabeça. Talvez eu tivesse passado, mas o medo de não entrar... eu preferi ficar no cursinho e apostar direto na faculdade (Profª J, RO)

Sobre o curso de Pedagogia a Professora J citou vários momentos em que foi se identificando...

Quando começou mesmo as aulas de didática, de metodologia de ensino, aí que foi a hora que eu falei assim: isso meu, é o que eu quero! Aí... Porque começava a falar de metodologia de ensino, de teoria da aprendizagem... a hora que começou a entrar nesse foco que foi a partir do segundo ano, eu não tinha dúvida, mas aí eu passei a deliciar com o curso; como que a criança pensa, como que ela não pensa...nossa! Foi assim o máximo.(Profª J, RO)

Porém, os estágios para a Professora J, assim como a Professora P, também se constituíram em modos de aprender a agir para quando viesse a lecionar para uma turma:

Quando eu comecei a fazer estágio então eu me realizei. Adorava fazer estágio, eu achava um máximo a sala de aula e não via a hora de estar lá dentro, assim, eu cumpri todos os estágios com vírgula e ponto sim porque eu gostava...e eu queria aprender, tinha medo de nunca ter caído numa sala de aula e falava assim: tenho que aprender!

eu não me desesperei, igual a gente escuta pessoas que caíram a primeira vez no estágio e se desesperaram, meu deus, abandona o curso, não é isso o que eu quero, onde eu tô, o que eu faço aqui...isso não aconteceu comigo, eu fui pra sala de aula assustei um pouquinho, mas assim... (...) só o primeiro e segundo dia, terceiro e quarto eu já tava dominando: rotina, esquema das crianças...foi muito interessante nesse sentido. E muito mais interessante porque aí você começa a perceber as afinidades, (...) quando eu fazia os estágios de fundamental e infantil eu estava em casa, que foi o que me influenciou em querer fazer minha habilitação em educação infantil... (Profª J, RO)

No âmbito desse processo cabe colocar que a formação de professores não é entendida por nós enquanto um momento estanque nas carreiras dos docentes, mas uma necessidade de contínua. Nesse sentido:

a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2002, P. 15).

As professoras participantes dessa investigação continuaram a estudar, participando de cursos de formação com curta duração (especializações), realizando leituras diversas para adquirir maior embasamento teórico sobre as questões de ensino e aprendizagem, desenvolvimento infantil, metodologia, buscando informações, entre outras...

...eu faço todos os cursos propostos pela secretaria de educação, abriu curso eu tô dentro! né... ah, é bem verdade sim que as vezes você é obrigado a...porém muitas vezes você não é. Eu faço tanto os que eu sou obrigada quanto os que não sou, a partir do momento que tem o interesse eu gosto muito de fazer curso, então eu tô sempre fazendo. No momento eu entrei numa pós-graduação...(Profª J, RO)

...fiz Letra e Vida e vários cursos de extensão, porque tenho um desejo muito grande de aprender o novo, ou até mesmo melhorar o que já sei, leio vários livros didáticos recomendados por educadores, além de ler a revista Época quinzenalmente e o jornal diariamente para saber o que está acontecendo no mundo; ... (Profª P, RE)

Na área da matemática infantil fiz 5 anos de GPA (Grupo de Pesquisa Aritimética) na Unesp da Bela Vista com o Profº Carreira e o Profº Baldino. (Profª P, RE)

A Professora P considerou que continuar aprendendo “o novo” ou melhorar o que já sabe faz parte de sua relação com a profissão, em seu relato oral podemos encontrar outras mostras dessa preocupação com a aprendizagem que sustenta seu exercício docente:

(...) mas ali na Mitiko (escola na qual a Profª P leciona) eu já comecei a estudar... então tinha a C. que sabia muito sobre arte então eu fiquei sempre com ela... para ela me indicar livros, emprestava, procurava bibliografia, comprava livros...aí eu via a E. que estava na atual fase do português, da alfabetização (...) Aí eu comecei a...a realmente estudar e a aprender...(...) Eu tenho quase todos os livros da Monique Denenzer, da Ana Teberosky... todos porque era um desejo de aprender o que estavam falando lá... e hoje, ah, hoje eu entendo... não faço mais aquela salada... (Profª P, RO)

Com relação ao ingresso no curso de Pedagogia depois de vários anos de experiência e prática, para as Professoras P e S este teve um sentido comum, ou seja, a busca pela certificação para responder às exigências interpretadas na LDB 9.394/96, embora reconheçam que foi também um período importante em suas formações:

Pedagogia... na verdade eu não estava assim... se perguntar pra mim: você queria fazer pedagogia? No começo não; mas como surgiu a lei de que todos professor precisava fazer pedagogia, né... os que são concursados até “X” anos (...) Depois que eu já estava fazendo o curso, cursando... (...) Aí eu achei maravilhoso... era muita leitura e estudo, leitura e estudo... são coisas assim que eu gosto. (Profª P, RO)

Esse (2006) também foi o ano em que ingressei na faculdade um grande e incansável incentivador para que eu voltasse a estudar foi meu cunhado e amigo Gerson, foi ele quem pagou a taxa de inscrição para o vestibular e as primeiras matrículas semestrais. Viver o universo acadêmico e adaptar-me, novamente, aos trabalhos e às provas foi um desafio difícil, cansativo, quase desisti, mas uma amiga especial disse que não me deixaria fazer isso, que eu era uma excelente professora e que só faltava um diploma. (Profª S, RE)

Nas falas da Professora S apareceu o problema de conciliar uma rotina de trabalho com a graduação, pois retomar os hábitos de estudante não foi uma tarefa fácil

... eu me formei em 93 no magistério né, e comecei a trabalhar (...)e o tempo foi passando...eu pensava em fazer faculdade(...) ...e...mas o tempo foi passando, o tempo foi passando...e... (...)apesar...eu nunca deixei de estudar,(...) ...eu nunca deixei de estudar né...tanto é que eu falo que passei no concurso de 2004 daí, porque tinha prestado outros antes, graças a essa formação que ela (coordenadora da escola na qual a Profª S trabalhou) proporcionou. Quando...no ano de 2006, a Asser começou a fazer uma grande divulgação aí...era dentro da cidade...eu falei:...vou prestar lá (...) ...prestei, passei (...) fui pra fazer a faculdade, trabalhando o dia todo e achando que ia ser moleza...moleza assim, por ser um curso pago, noturno...eu falei:ah, vai dar pra levar na boa...bem...né... Só que quando eu cheguei lá, desde o primeiro ano, eu vi que não era assim não...foi um curso que hoje eu posso dizer que apesar de ser particular, apesar de não ter um

nome...mas foi um curso bem feito (...) Então foi um curso difícil...no ano de 2008, no último ano né,que foram três anos...eu pensei em desistir (...) trabalhando o dia inteiro com criança e a noite fazendo faculdade...eu achei que não fosse dar conta, (...) a Andréia falou: não de jeito nenhum você vai desistir, você é...você já sabe um monte de coisas, quanta gente que faz aí e tem só o diploma por ter...e você já tem uma prática que é muito interessante, você não vai desistir e tal, enfim...e eu não desisti, mas passei...foi um ano bem complicado (...) eu vejo que foi um curso bom.(Profª S, RO)

Outra questão importante foi a troca entre os pares no desenvolvimento desse processo, apontando para uma perspectiva de formação que considere as dimensões coletivas da profissão, bem como a elaboração e a transmissão de saberes produzidos no seu interior (NÓVOA, 1994). Nos relatos escritos ou orais, ao contarem sobre o início da carreira, as professoras dão um grande valor às conversas e trocas com colegas mais experientes ou com mais conhecimentos em determinadas áreas do conhecimento, valorizando certo tipo de cumplicidade com colegas de trabalho:

...o que me ajudou muito foram as trocas com outras professoras e o curso que a prefeitura proporcionou (Profª J, RE)

É necessário dizer que nesta escola pude encontrar uma coordenadora pedagógica (...) que me ensinou muito (...) ela sempre apontava caminhos e posso dizer que trabalhar com ela foi uma extensão do magistério, um período rico de minha vida profissional, que está incorporado à minha vida docente. Através desta coordenadora, apesar de não fazer faculdade, pude conhecer muitos teóricos que, no magistério, desconhecia e, quando ela começou a fazer uma especialização em alfabetização convidou a minha sala de Pré III para fazer parte de sua pesquisa e, a mim, para que pudesse auxiliar com os relatórios sobre as atividades que seriam aplicadas, dessa forma, indicou-me várias leituras... (Profª S, RE)

...eles eram abertos, nunca me falaram: eu não vou dar nada, não se recusavam não... a C. foi muito boa, a E. quando eu fui lá buscar (informações) e ela: "Calma, você vai entender"... E os professores que eu via que entendia, sobre o que eu não sabia nada... eu ia com eles. (...) São professoras que se você for elas vão dar... principalmente quando é pra aprender...né. (Profª P, RO)

As condições da formação das docentes não se restringem aos espaços escolares enquanto são alunas, ao contrário, quando já estão atuando nas escolas elas tem contato com outras formas de conhecimentos, com os saberes da experiência que se transmitem no próprio ambiente de trabalho, ou seja, no ambiente escolar. É no cotidiano que se apresenta às professoras a possibilidade de dialogar com outras professoras, mais ou menos experientes, que vem de diferentes lugares, de formações iniciais distintas, mas que estão atuando no mesmo espaço, portanto umas contribuem com as outras no sentido de ampliar a formação individual e do grupo.

Contribuindo para nossa reflexão, nesse sentido, Chartier (2007) considera que “os professores de Educação Infantil, mais do que os da escola fundamental, confiam nas trocas com os pares, nos estágios profissionais e nos encontros pedagógicos, para avançar em suas reflexões” (p.203). As professoras participantes permitem-nos inferir que tal atitude com relação aos pares constitui além de saberes, segurança com relação a sua própria prática.

3.3 PROFESSORAS: COMO COMPREENDEM A PROFISSÃO

O modo como as professoras compreendem a profissão, nesse atual momento, é resultado de um processo que inclui a formação pessoal, intelectual, e profissional. A história de vida de cada professora traz elementos que nos permitem inferir acerca das escolhas realizadas, das opções metodológicas, dos referenciais que foram adotando ao longo da construção da carreira, etc; quem essas professoras estão sendo está relacionado ao modo como constroem a sua profissão.

A forma como desenvolvem a sua prática tem a ver com inúmeras experiências tidas ao longo de anos trabalhando em meio à pluralidade encontrada nas salas de aula. As três professoras atuaram desde o início na Educação Infantil, então se pode dizer que sua “bagagem” está cheia de saberes pertinentes a esse nível de ensino.

Devemos considerar também, como visto na revisão de literatura, que a história da própria Educação Infantil faz parte dessa “bagagem”, as instituições que atendem pré-escolares foram sendo constituídas a partir dos movimentos existentes na sociedade civil para o atendimento de crianças pequenas. As discussões em torno das funções específicas da Educação Infantil não têm um caráter resolvido, terminado, portanto podemos considerar que apesar de terem sido adotadas idéias de cuidar e educar, nem todos os elementos higienistas e assistencialistas, por exemplo, foram extintos, idéias de diferentes tempos e espaços históricos coexistem nas instituições de formação, e nas histórias pessoais.

O diálogo entre a prática cotidiana, os conhecimentos teóricos, os saberes experienciais criam um processo de reflexão que permite às professoras que transformem seu modo de ser professora, que compreendam a profissão de forma diferente ao longo da carreira.

3.3.1 Prática Docente

Ao falarmos da prática docente estamos nos referindo exatamente ao trabalho realizado no momento da aula, no qual as professoras têm de agir de modo planejado, abarcando inúmeras variantes nem sempre previsíveis, principalmente, na Educação Infantil.

Se entendermos a prática como prática histórica e social, específica dos seres humanos, situados em um espaço social e em um tempo determinado, “implica considerá-la como resultado da influência de aspectos mais amplos e globalizantes como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos” (CALDEIRA, 1995, p.11), nesse sentido a prática também se constrói, assim como as histórias pessoais e profissionais. Cabe novamente ressaltar a importância da equipe docente, na relação com outros professores, por meio do diálogo sobre os saberes produzidos por eles, o saber docente cotidiano vai se tornando objetivo. Entretanto, cabe lembrar que as condições das instituições também interferem nesse processo de compreensão da docência e da construção da prática (CALDEIRA, 1995).

No início da carreira as professoras participantes passaram por experiências bem diversas, pois foi um período no qual há um aspecto de “sobrevivência” e de “descoberta”. O primeiro está relacionado ao contato inicial com a complexidade da profissão, uma fase de questionamentos acerca de si mesmo, das condições de ensino, das relações com os alunos, com outros professores, etc. No segundo, a “descoberta” relaciona-se ao entusiasmo, a experimentação, o prazer de ser enfim responsável por uma sala, sentir-se parte de um corpo profissional, etc; não há uma linearidade para tais sentimentos, nem mesmo se pode dizer que todos os professores passem por eles, embora a “exploração” seja comum a todos (HUBERMAN, 1995).

A Professora P em seu relato escrito colocou duas situações interessantes, visto que iniciou sua carreira numa creche cuidando de bebês tendo a assistência de outros profissionais, já que sua formação não abrangia aquela faixa etária:

Ao terminar o magistério em 1988, já em 1989 entrei, pelo já extinto PROFIC na “Creche Francisca Coan” no berçário, bebês de 4 meses a um ano e 8 meses, aprendi estimulação de bebês com um terapeuta ocupacional, e entendi o quanto a estimulação (tátil, perceptiva, auditiva e motora) é importante para o desenvolvimento de um bebê, além de conversar, acariciar e brincar com eles. (Profª P, RE)

Temos na fala da Professora P a referência a um projeto que tem características parecidas àqueles que tiveram destaque na década de 80 numa tentativa do poder público de capacitar e sistematizar o trabalho dos professores da Educação Infantil, o PROFIC teve a mesma função do PROEPRE, mas destinado a outro público (creche).

Posteriormente ela ingressou efetivamente numa escola de Educação Infantil, trabalhando com crianças maiores (Pré III) e nesse momento teve dificuldades em exercer sua atividade, não encontrou apoio dos outros docentes, desse modo recorreu às práticas que ela já conhecia de sua própria experiência pessoal, que pode ser referendada pelo relato oral:

os professores que já tinham experiências em aulas não me ajudavam, lembro-me bem disso, falavam que não sabiam, então comecei a dar aula como sabia; ba-be-bi-bo-bu... (Profª P, RE)

...péssima, horrível (a passagem da creche para a pré-escola)...Primeiro eu cheguei e ninguém ensinava pré III... eu não sabia (...) então, eu pedi ajuda às professoras mais velhas, ninguém ajudava. (...) o que eu fiz então... Eu comecei a alfabetizar com a cartilha, do jeito que eu aprendi... (Profª P, RO)

Com relação ao mesmo período a Professora S teve uma experiência bastante comum com relação aos professores recém formados, ou seja, as substituições das faltas dos professores efetivos:

Comecei a substituir em diversas escolas de Ensino Fundamental, para cada nova escola que eu era chamada posso dizer que era uma tortura (Profª S, RE)

Em seu relato oral ela detalhou esse período, no qual pensou em deixar a profissão:

aí eu me formei e fui dar essas aulas eventuais, que pra mim era um pânico! Cada dia numa escola e eles ligando pra gente de última hora...nessas escolas enormes do estado aí né...então num...eu falei:nossa, não quero isso pra mim... Peguei uma substituição de recuperação que eu fiquei... assim...assustadíssima! E comecei então a procurar outros empregos, aí... comecei a procurar outros empregos...e aí não, essa vida não... (Profª S, RO)

Após essa fase turbulenta, a Professora S foi trabalhar numa escola particular de Educação Infantil, surgiram suas preocupações com a prática.

Embora a professora tenha relatado que a infra-estrutura e a coordenação pedagógica tenham sido muito importantes, contribuindo com sua aprendizagem, ela acrescentou elementos da vida pessoal. Relatou que realizava atividades com

crianças na Igreja da qual participava, uma espécie de “treino” para vir a ser professora, ajudando-a a estabelecer a prática num primeiro momento com as crianças menores. Em suas palavras:

...a maior dificuldade é quando você tá ali e: o que que eu vou fazer agora, mas nesse sentido essa escola onde eu fui, ela era muito bem estruturada...é...a coordenadora que era também uma das sócias, uma das donas da escola, ela tinha bem claro que esse período da educação infantil era um período que você tinha que priorizar muito a questão das brincadeiras, das músicas e das histórias...então quando eu entrei lá,né, primeiro, como eu disse no berçário só pra trocar fralda e tal...eu só fiquei observando e só cantava pras crianças e mostrava os livros grandes que tinha lá; quando eu entrei pra trabalhar no maternal...ela...ela... ajudava, ela orientava muito. Então eu não tive muito essa dificuldade, também porque eu era de uma igreja onde eu também dava aula pras crianças...então, a questão de contar história, de cantar e de brincar (...) que é uma coisa que eu gosto muito e tal e que eu acredito. A questão de história e de música eu já fazia e de tentar chamar a atenção...e de falar alto, falar baixo...bater palma, ter...então essa dificuldade eu não tive. (Profª S, RO)

Quando passou para turmas de crianças maiores teve mais dificuldades, no sentido de conciliar suas idéias sobre as funções/prioridades da Educação Infantil com as exigências da escola:

Eu acho que as minhas dificuldades maiores ocorreram quando ela me chamou pra ser professora de pré III, né, isso bem depois, aí...ah...as dificuldades aí se deram...se deram pelo fato primeiro que eu não acreditava que se deve alfabetizar no pré III, e lá a gente chamava de pré-alfabetização né...então a minha dificuldade maior, não que ela impusesse isso, ela nunca impôs, eh...mas foi de sistematizar atividades pra essa turma de pré III. Né, por exemplo, com coisas que eu acreditava né...com os pais que de uma certa forma também cobravam essa questão de alfabetização, principalmente por estar numa escola particular...então minhas dificuldades maiores foram em torno disso...né...mas como eu disse a você, ela sempre orientou e... Eu acabei seguindo algumas linhas que ela propunha. (Profª S, RO)

Houve também a presença da necessidade de acompanhar as outras professoras, mais experientes, até que se sentisse segura em sua própria maneira de trabalhar:

...eu segui o modelo da outra professora né...que tinha, um livro, que tinha caderno...ah...você trabalhava com as músicas, mas você tinha a questão de treino...bem pequeno (...) Então assim...eu acho que a maior dificuldade foi essa, mas...ao mesmo tempo sempre com uma orientação, eu digo que lá foi um grande aprendizado que eu tive né... (pausa) (Profª S, RO)

Nessa escola particular de Educação Infantil ela permaneceu por 13 anos, ultrapassando a etapa inicial de entrada na carreira, passando para uma fase de “estabilização”, ou seja, veio a adquirir mais confiança em seu trabalho, identificando

um estilo próprio de ensino, em que apresentando maior flexibilidade com a turma e relativizando o que considerava insucessos (HUBERMAN, 1995):

...fiquei lá por treze anos (risos)...né...de maternal, dei aula em todas as...em todas as...em todos os prés...né...e teve anos que eu trabalhei o dia todo...e foi onde eu me encantei e nunca mais quis sair da educação infantil... (Profª S, RO)

Porém, outras experiências vieram com o tempo na vida da Professora S, colocando novos desafios que de certa forma desestabilizaram alguns pontos de sua prática tal como a realizada na escola particular, visto que se efetivou na rede municipal de ensino em Rio Claro:

...no ano de 2005 dividi meu tempo entre a escola particular e a municipal, tudo era muito diferente, (...) adaptar atividades e as experiências que eu tinha na outra escola foi uma tarefa difícil e muitas delas eu nem consegui. (Profª S, RO)

Prática esta que é marcada por muitos conflitos(Profª S, RO)

Sobre a prática assinalou-se que essa é marcada por conflitos, como a construção da identidade, pois a "identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (NÓVOA, 1995, p.16). De modo que a prática docente é elemento fundamental na composição do processo identitário dos professores.

As professoras P e S começaram suas carreiras de modo parecidos, porém a primeira iniciou suas atividades na rede pública enquanto a segunda na rede particular, quando contam sobre o apoio recebido no início por coordenadores ou mesmo outros professores percebemos a discrepância. A Professora P nos permitiu perceber certo sentimento de abandono, já a Professora S conta que recebeu muito apoio por parte da coordenação da escola e depois sentiu a dificuldades ao assumir uma sala na rede municipal. Podemos encontrar na história da Educação Infantil fatores importantes sobre as diferenças de atendimento às crianças de classes sociais distintas, como apontam Khulmann Jr. (1999) e Silva (1999).

A Professora J quando fala sobre esse período inicial, no relato oral, narra duas experiências que ela considerou frustrantes, a primeira antes do término da graduação e a outra logo em seguida, ambas não constando do relato escrito, no entanto no relato oral ela considerou esse momento como o início de sua carreira:

... o início da minha carreira não foi muito bom, porque a primeira vez que eu entrei numa escola, que eles chamam de escola, mas, sabe essas casas que eles abrem coloca um monte de criança dentro e falam que é escola... (...) estava no terceiro ano (da faculdade). Aí, eu via aquele monte de coisa bonita lá na faculdade e não conseguia pôr em prática, porque eu tinha crianças de quatro meses a cinco anos tudo misturado comigo numa sala. A minha sorte foi que eu percebi que o problema não tava no curso, mas na escola onde eu tava. Aí então eu fiquei seis meses e não conseguia aplicar nada de nada de nada.

E...daí eu esperei me formar, e aí eu fui ser monitora, né, assim que eu saí da faculdade, fui ser monitora numa escola particular. Me frustrei profundamente porque eu não podia ser professora, pelo esquema da escola monitora é monitora,...) Eu não podia fazer nada pedagógico com eles...foi um ano de muita frustração. Porque eu não via a hora de poder aplicar o que eu tinha visto na faculdade e não podia, fiquei muito frustrada. (Profª J, RO)

Ela relatou sua ansiedade para começar a “dar aula de verdade”, sua primeira turma na Educação Infantil foi como professora contratada na rede de um município vizinho, essa experiência foi bastante positiva:

Apesar de nunca ter dado aula de verdade não encontrei situações que não consegui administrar e tudo que eu planejava dava certo com aquela turma... (Profª J, RE)

Podemos confirmar os aspectos positivos dessa fase também em seu relato oral, chamamos a atenção para a sua preocupação constante em conciliar a teoria estudada no curso de Pedagogia, recém concluído, com a prática docente cotidiana. Esse o momento de resignificação da teoria para desenvolver a prática foi considerado pela Professora J como o ponto de partida no qual começou seu aprendizado enquanto professora:

... eu saí dessa escola e ingressei na prefeitura, que foi em Santa Gertrudes, por contrato (...) Foi em 2006, que foi quando eu fui ser professora de verdade, foi quando eu falei: a turma é sua, se vira com ela. Aí foi mágico! Eu dei sorte de pegar uma turma muito boa (...) Foi muito bom! E aí eu consegui começar a aplicar muita coisa, não consegui aplicar tudo o que eu tinha visto na faculdade, porque aí eu comecei a perceber que apesar do embasamento teórico ser muito bom, e a gente ter discutido muito tem uma dificuldade imensa de colocar isso na prática porque tinha muita coisa que eu tinha visto que era bom, mas que era inviável com mais de cinco, seis crianças; então eu tentava fazer e não dava certo, porque era muita criança, e aí foi quando eu comecei mesmo a aprender, então quer dizer pegava a idéia principal e ia readaptando, readaptando do jeito que dava pra dar, procurava não a postura que eu considerava errada nos estágios que eu fiz, ou mesmo de quando eu era criança... Procurava ter aquela pratica que a faculdade ensina né, do construtivismo, de deixar a criança expor a idéia dela, de não dar tudo pronto, aquele tipo de coisa...(Profª J, RO, grifo nosso)

Porém, sua prática teve de seguir determinados modelos vigentes nas instituições daquele município. Assim a Professora J relatou que teve de lidar com a discrepância entre as teorias que aprendera e a realidade da escola onde lecionava, fazendo ajustes para ser aceita pelo grupo de professoras:

... não dava pra você fugir muito de algumas coisas, por que? Porque é aquele esquema onde todo o município tem que andar exatamente igual, então não tinha muita autonomia, o tema era pré-estabelecido, eu era obrigada a seguir aquele tema e a partir daquele tema tinha que caminhar mais ou menos como as atividades que as outras professoras davam. (...) Elas que já estavam acostumadas com aquele modelo, você é nova e tá chegando, você não pode chegar revolucionando tudo né, você queima seu filme, por fim elas não aceitam e você fica perdida; então você acaba entrando no ritmo delas...(...) tentava aplicar um pouco da teoria da faculdade... (Profª J, RO)

Outra mudança fez com que a Professora J refletisse sobre sua prática, tendo a necessidade de transformá-la, em função das novas exigências ao assumir duas salas (dobrar período). Este fato se deu depois da efetivação na rede de Rio Claro, bem como por ter-se efetivado também em outro município onde havia sido contratada por um período:

...passei a dobrar período e este foi o ano dos desafios pois com duas realidades completamente diferentes me vi não conseguindo aplicar atividades que até então sempre deram certo na outra cidade (...)

diferente me fazia agir diferente e ser uma professora que eu nunca havia sido, tinha que ser mais rígida e ao mesmo tempo extremamente maleável com as atividades (...)

propunham teorias bem inovadoras, mas não davam apoio real para nos ensinar como aplicá-las, desta forma eu não podia aplicar o que eu sabia e não conseguia aplicar o que eles queriam e em meio a esta dicotomia pedagógica eu me vi completamente perdida até o meio do ano (Profª J, RE)

É uma fase difícil em sua trajetória, mas com a qual ela teve de aprender a trabalhar sob outra perspectiva de Educação Infantil. No relato oral há mais detalhes sobre esse processo e as transformações que dele surgem:

... quando eu entrei aqui em rio claro, em 2008, no ano passado, aí que eu fui ser dona da minha sala. Ninguém falava o que eu tinha que dar, ninguém deu tema, nada... nossa, aí eu sofri! Eu sofri porque eu não conseguia (...) quando eu me vi mesmo livre: faz o que você quiser na sua sala desde que seja construtivista...ou seja, foi... diminuiu o uso de papel, (...) de lápis, canetinha e...tinta. Tentar criar coisas alternativas me deixou meio perdida. Porque eu não dava o que era considerado tradicional, (...) mas eu também não conseguia criar nada diferente...(...) me senti assim muito incompetente. (Profª J, RO)

(...) o segundo ano que eu pude, que eu tô com a turma nesse mesmo esquema.... eu já consegui fazer algumas atividades e sentir que então é por aqui, o caminho é esse, então eu fui descobrindo que ser construtivista também não é criar coisas mirabolantes, são coisas sutis, que eu não tinha percebido, por conta de tá muito fechada num outro sistema...

(...) tenho uma autonomia boa, posso trabalhar o que eu quero e é muito interessante, muito mais difícil? Muito, absurdamente mais difícil porque tem hora que você penas: o que que eu vou (...) E então as vezes eu me paro pensando: nossa, mas o que que eu vou fazer agora? Parece que não tem nada pra dar, então tem que começar a cavar idéia e pra cavar idéia você tem que começar a ler: pega uma revista, pega livro, assiste uma palestra e vai criando idéias... (Profª J, RO)

Dessa forma a prática vai se construindo à medida em que o tempo passa, as experiências sucedem, conhecimentos e saberes são incorporados e reelaborados (TARDIF, 2002).

3.3.2 Saberes

Os saberes se constituem no exercício da docência e no processo de formação, sendo vários os conhecimentos que se articulam e criam uma teia da qual os professores se utilizam para elaborar sua prática. Porém, há diferentes formas de saberes: da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia educacional), disciplinares (das disciplinas acadêmicas), curriculares (organização e seleção de conteúdos, métodos e estratégias) e experienciais (experiência profissional) (TARDIF, 2002).

Nos relatos das professoras participantes dessa investigação os saberes apareceram em diversos momentos, principalmente nas referências à “experiência” dos anos trabalhados, constituindo-se como a fonte privilegiada de aprendizagem do seu modo particular de exercerem a docência.

A Professora P destacou que sua atuação mudou com o tempo, as aprendizagens que ela pontua estão marcadas tanto por questões relacionais, valorizadas pelas três professoras, como por outras ligadas aos conhecimentos teóricos:

Hoje minha atuação em sala de aula é outra, aprendi a escutar meus alunos porque aprendi a escutar meus alunos e aprender com eles e eles comigo, que a criança aprende através do lúdico, da interação com os outros amigos. (Profª P, RE)

Sua fala no relato oral trouxe elementos do cotidiano, de sua prática em sala de aula, ou seja, de atividades que ela incorporou ou excluiu de sua rotina à medida que ia adquirindo conhecimentos teóricos, curriculares e experienciais:

...a maneira de dar aula, hoje eu não coloco mais uma parede em mim, (...) hoje eu me coloco como uma professora que está dentro da sala de aula, que sei sim, que estou lá para ajudar as crianças a aprender (...) e sempre nas aulas eu gosto muito de observar cada atitude, (...) assim eu tento tirar da criança, mais a reflexão mesmo... e as coisas que aprendemos...o... como dar aula nessa teoria (...)
... eu vou acabar falando que é um pouco de tudo... um pouco de tudo (?)...ah... não sei... eu não sou mais... na verdade, eu sou mais construtivista, mesmo.

Por exemplo trabalhar com as crianças releituras...de obras (...)trabalhar com a criança... leitura (...) dou mais brincadeiras... a Poliana brinca. Dou mais atividades de movimento, (...) muitas situações problemas, pra fazer as crianças refletirem... (Profª P, RO).

A Professora S teve a possibilidade de uma formação em serviço, visto que a escola na qual trabalhou buscava ampliar a formação profissional de seus professores, sendo que mais tarde pôde partilhar esses conhecimentos e trocar experiências com professoras de outras escolas:

Através desta coordenadora, apesar de não fazer faculdade, pude conhecer muitos teóricos que, no magistério, desconhecia... Trocamos inúmeras experiências e reflexões(...), a brincadeira foi o eixo principal de nosso trabalho e pautamo-nos em teóricos como Piaget, Vygotsky, Gisela Wajskop, Huisinga. (Profª S, RE)

Em seu relato escrito ela deu uma grande importância à história dos sujeitos quando incorporam determinados elementos à sua prática docente:

Hoje compreendo que só tendo uma história com o universo lúdico e acreditando na brincadeira é possível incorporá-la à prática docente. (Profª S, RE)

Sobre a aquisição de conhecimentos teóricos e sua incorporação à prática, a Professora S relatou sua experiência ao cursar Pedagogia:

(...) eu sempre gostei de brincar e sempre achei que isso era importante, mas eu não sabia que tanta gente tinha estudado sobre isso, por exemplo. Então, você começa a olhar com outros olhos né...começa a ver que aquilo que você sabia é...que você acreditava, como eu disse, outras pessoas escreveram, pesquisaram e aí você começa a enxergar outras possibilidades também... (...) a própria questão do desenho, com os estudos do Lowenfeld que eu fui aprender lá na faculdade né... (...) É um estudo muito grande o dele...e que...muda o seu olhar para o desenho da criança (...) são coisas que ai você começa a ver e...olha só, é diferente, não é qualquer coisa, é um processo e ela tem que passar por esse processo... (...) tem que pensar que tem muitas outras né...seja na parte da escrita, seja na parte da questão moral da criança que acho que é a primeira coisa que você faz pra ela estar desenvolvendo depois a linguagem escrita...enfim é isso... Eu acabei vendo e resignificando a questão da educação infantil e valorizando ainda mais o que eu já valorizava...porque é um período que você pode...ajudar ou piorar só, né, a cabeça de uma criança... (Profª S, RO)

Podemos encontrar no relato acima a importância de resignificar a prática ante a explicação teórica. Os saberes dos docentes ficam empobrecidos quando há a predominância de apenas determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Ao narrar uma situação na qual trabalhou num projeto de reforço escolar a Professora J considera a experiência como fator importante na constituição dos professores, sendo acréscimo fundamental à formação acadêmica para dar significado prático à mesma, assim como a convivência no ambiente escolar...

...falta de experiência foi a causa do meu fracasso, pois agora com alguns anos a mais de profissão percebo que ser boa professora não está somente na formação como nos fizeram acreditar a universidade, mas está no dia-dia, na troca com outros que muitas vezes não têm ¼ da nossa formação mas têm muito tempo e experiências maravilhosas para nos ensinar. (Profª J, RE)

Ela também colocou a questão da segurança que a experiência traz e o desequilíbrio quando por algum motivo é necessária mudança:

...não aceitava o modo de aplicar atividades que eu fazia desde o meu primeiro ano de professora que embora não fossem muitos me davam certa segurança. (Profª J, RE)

No relato oral a Professora J fez uma observação interessante sobre a forma como os conhecimentos das ciências da educação estão dissolvidos no momento da aula. Ponderou que não compreende a “pureza” teórica e metodológica prezada por estudiosos da educação, assim como o fato de que nem toda teoria é aplicável, ao menos não nas condições de trabalho encontradas atualmente na rede pública. Nesse sentido:

Outra coisa que eu discordo, pode ser que com mais experiência eu volte atrás, mas até o momento com a pouca experiência que eu tenho e eu assumo essa pouca experiência, é aquela coisa assim: ou você é tradicional, ou você é construtivista, ou você é humanista, ou você é behaviorista.. (...) Você adota posturas tradicionais sim, dependendo do momento, e tem hora que você não adota (...) eu vejo como resolução de problemas do dia a dia (...) e pode ser que eu aprenda outros caminhos, mas então quando eu no começo ainda...tenho um conflito muito grande ainda com relação a academia nesse sentido: ou você é uma coisa ou você é outra... E aquela mania de falar tudo o que a gente não pode fazer e pouco do que se pode. Eu aprendi muito na faculdade, não posso falar que não aprendi, as teorias foram belíssimas, são fantásticas, me deram mil idéias, mas elas não são 100% aplicáveis, longe disso. (Profª J, RO)

Os saberes se multiplicam ao longo dos anos de trabalho docente, ao menos é o que podemos inferir a partir dos depoimentos das professoras que contribuíram com essa investigação, ou seja, a formação dos professores tem um caráter não só de continuidade, mas que também implica em estar exercendo a prática, tratando-se de:

um processo único em que prática e teoria estão enlaçadas; processo que se inicia com a tomada de consciência do problema surgido na sala de aula, e prossegue com o intento de buscar informação, de compartilhar dúvidas, questões e reflexões com outros colegas da escola, e continua na busca e no ensaio das novas alternativas da interferência na sala de aula ajudando, assim, a transformar a situação inicial. E, dessa forma, amplia-se o campo do saber construído coletivamente pelos docentes na escola. Trata-se, portanto, de um mesmo processo em que a teoria e prática estão

enlaçadas: processo que se inicia com a prática e a ela retorna, pois só a prática é capaz de convalidar esse saber. (CALDEIRA, 1995, p.10-11)

Da mesma forma, Freire (2005) vai dizer que não há docência sem discência, ou que os professores aprendem em serviço, enfim, os professores se tornam professores, sendo professores (SARTI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito deste trabalho consideramos questões pertinentes às docentes inseridas no contexto da Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola. Inicialmente retomamos aspectos históricos da constituição dessa etapa da Educação Básica no país, entrelaçando-as com a construção de um grupo específico de docentes, ou seja, aquelas que trabalham com crianças pequenas.

A Educação Infantil passa a ser considerada como direito de toda criança a partir da formulação da Constituição de 1988, embora esta etapa tenha sido incorporada legalmente à Educação Básica somente após a LDB 9.394/96. Nas leituras realizadas a respeito da pré-escola, constatamos que a mesma sofreu ao longo de sua história diversas influências com relação às mudanças de concepções de infância, de educação, da função da instituição educacional, etc, e de mudanças sociais, econômicas e políticas. Tais mudanças influenciaram também a importância dada às professoras que passaram a se dedicar a essa etapa de educação.

Temos um processo acentuado no Brasil de feminização do magistério, ou seja, as mulheres são maioria nas escolas, nas diferentes etapas da Educação Básica. Porém, não há nada de “natural” nesse processo, ao contrário, houveram várias ideologias utilizadas para sustentá-lo e tornar legítimas as condições de trabalho e desvalorização do trabalho docente, a partir da própria história de subestimação das mulheres em muitos momentos de nossa história social.

Nesse sentido podemos citar o “mito da educadora nata” (ARCE, 2001) que contribui com a idéia de que o fato de ser mulher implicaria em um saber natural para o cuidado e educação das crianças, contribuindo para uma despreocupação dos poderes públicos com relação a formação dessas professoras.

Considerando essas questões, os objetivos deste trabalho tiveram como recorte o desafio de identificar a noção da construção da profissão docente a partir da história de vida das professoras que atuam na pré-escola. Buscou-se também averiguar as motivações que levaram estas docentes a escolher o trabalho com

essa faixa etária, tendo participado dessa investigação três professoras ('P', 'S' e 'J') efetivas da rede municipal de Rio Claro.

O relato autobiográfico (escrito) das professoras participantes e as narrativas de suas histórias de vida (oral) permitiram que nós adentrássemos num território de construção e transformação das identidades, ou nas palavras de Nóvoa (1995) de um *processo identitário* que foi se mostrando particular, visto que cada uma teve suas influências familiares, de grupos de amigos e colegas diferentes, porém é também coletivo se consideramos que os processos de socialização no âmbito profissional dados nas instituições escolares são regidos por princípios constituídos historicamente e transmitido as novas gerações.

Desse modo foi possível inferir, a partir da análise dos dados, que a construção da profissão, ao longo da história de vida, é um processo cujo início se dá na infância (socialização primária). Porém, o momento de escolha profissional não é tão claro para as professoras 'P', 'S' e 'J'. Elas relembram a própria infância como um período que contribuiu para estarem no magistério, bem como não ignoram que este também veio permeado de questões de gênero e de vocação, principalmente nas professoras 'P' e 'J'. Todavia esta tomada de consciência em seu trajeto é complexa, fazendo parte de um todo maior que se constitui nos projetos de vida que cada uma pode assumir ou que lhe foi permitido assumir.

Com relação aos cursos de formação para o magistério compreendeu-se que eles foram importantes no processo de socialização secundária (especialização), momento que veio em relevo os conhecimentos teóricos adquiridos e o período dos estágios. Os estágios foram vistos como significativos para se poder observar o modo como os outros docentes lecionavam, significava a compreensão de como faço ou como posso fazer – o desafio.

Portanto, todas deram fundamental importância para o exercício profissional, a prática cotidiana no interior das escolas, pois é o momento que mais vem em evidência a questão da profissionalidade docente. É no momento em que estão inseridas numa sala de aula, com suas crianças, que acontecem as transformações e a prática, permitindo a resignificação dos conhecimentos adquiridos noutras instâncias. Desse diálogo entre teoria e prática vai sendo elaborado um saber experiencial, tecido na relação com o seu trabalho e na relação com os outros professores do grupo.

As professoras que participaram desse estudo tiveram formações diferentes e iniciaram a carreira também de forma heterogênea. Ficou evidenciado que aderiram a profissão, em sentido positivo, visando ser professoras coerentes na relação das teorias com suas práticas, ou no embasamento do que fundamenta o saber experiencial no cotidiano, como uma motivação comum para continuarem no magistério em função de gostarem do que fazem.

No entanto, também ficou evidenciado que a realidade discursiva das teorias não é a mesma da realidade pragmática das aulas, da sala de aula, pois se trata às vezes de “agir na urgência e decidir na incerteza”, utilizando-se para isso o saber da experiência. De modo que se observa que as professoras não deixam de ter uma coerência pragmática com aquilo que fazem na sala de aula (SARTI, 2008), mas nem sempre conseguem evidenciar por que escolheram esse caminho e não o outro. Ou talvez até saibam, mas não foi o objeto desse estudo, podendo-se constituir num desafio a ser enfrentado por mim ou outra pessoa numa próxima pesquisa.

As docentes foram tornando-se as professoras que são hoje, sendo professoras, ou seja, na medida em que foram tomando consciência e assumindo determinadas posturas e concepções, resignificando os saberes adquiridos ao longo de sua formação, adquirindo outros saberes, incorporando e abandonando métodos e técnicas que compõe sua prática.

É um processo que não tem fim posto que sempre há novos desafios a serem superados e o que aprender, sendo inúmeras as fontes para tal aprendizagem, bem como, para uma das professoras do estudo, é o algo a mais nesta profissão, o “anti-tédio” característico das crianças, o inesperado. Lidar com esse inesperado traz para a construção da profissão uma dinâmica própria, cada professora vai se construindo e sendo construída, visto que não podemos excluir determinantes sociais e históricos. Porém, na medida em que vai se dedicando a elaborar e a refletir sobre sua própria trajetória ao longo da carreira, suas opções, seus limites e possibilidades enquanto mulher e professora também vão formando o quadro de sua história e da própria história do magistério.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, julho/2001, p. 167-184.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUM, C. V. *Registros sobre a constituição das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) em Rio Claro*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

BRUSCHINI, C. Vocação ou profissão? *Revista ANDE*. São Paulo, v.1, n. 2, 1981.

BUENO, B. O. *Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. 1996. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. O método autobiográfico e os estudos como histórias de vida: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jan/jun 2002.

BUENO, B. O; CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (Org.) *A vida e o ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BURNIER, S., *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 35, p. 343-358, mai/ago. 2007.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMPOS, M. M. Pré-Escola e Sociedade: Determinantes Históricos. In: IDÉIAS. Fundação para o desenvolvimento da Educação. São Paulo, n. 1, p. 22-26, FDE, 1988.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*. n. 11, p. 17-32, mai/jun/jul/ago. 1999.

CATANI, D; *et al.* (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHARTIER, A. M. *Práticas de Leitura e Escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2007, Cap. V, p. 185-207.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 171-197 (Coleção Ciências da Educação).

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOMES, M. de O. *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'*. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-78, (Coleção Ciências da Educação).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61, (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN, F. *Formação decente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola; vol. 3).

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 –Especial, p. 797-818, out. 2006.

KISHIMOTO, T. M. Pré-Escola e Democratização do Ensino. In: IDÉIAS. Fundação para o desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 1988, n. 1, p. 19 – 21.

_____. Política de Formação Profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Curso Normal Superior. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, nº 68, dez/1999, p. 61 – 79.

KHULMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org): *História das mulheres no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443 – 480.

_____. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: Catani, D. B. *et al* (Org). *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2004

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, L. G. e PALHARES, M. S. (Orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 99 -112. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

NÓVOA, A. *Notas sobre formação (contínua) de professores*. (Conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP, em 17 de maio de 1994).

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord) *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995b, p.11-30, (Coleção Ciências da Educação).

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997, p.29-41 (Coleção Práxis).

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores, algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

REDIN. E. Atendimento à Criança Pequena no Brasil. In: IDÉIAS. Fundação para o desenvolvimento da Educação. São Paulo: n. 1, p. 27 – 30, FDE,1988

RIO CLARO. *Reorientação Curricular da rede municipal de ensino*. Rio Claro, SP: 2008.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In FREITAS, M. C de (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo, SP: Cortez Editora, 3ª ed, 2001, p. 141-161.

ROCHA, E. A. C. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPEd (1990 – 1996). *Revista Pro-posições*. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, vol. 10, n. 1 [28], p. 54 – 74, mar. 1999.

SARTI, F. M. O Professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n.30, p.47-66, 2008.

SILVA, A. S. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. *Revista Pro-posições*. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, vol. 10, nº 1 [28], p. 40 -53, mar. 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

WITTIZORECKI, E. S. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (a) pesquisador (a). *Movimento*. Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 09-33, maio/agosto de 2006.

ANEXOS

"CURRICULUM VITAE"

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome: _____

ATUAÇÃO

Unidade escolar: _____

Nível / Etapa: _____

Tempo de magistério: _____ Anos

Efetivo exercício na rede de ensino municipal? : ☐ SIM ☐ NÃO

Formação : ☐ HEM (Magistério/Curso Normal); ☐ Pedagogia;
☐ Normal Superior

FORMAÇÃO CONTINUADA:

☐ Especialização, Tema: _____

☐ Pós - graduação, Área: _____

☐ Mestrado; Área: _____

☐ Outros: _____

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO RELATO:

- NARRE A SUA HISTÓRIA DE VIDA SEGUINDO UMA ORDEM CRONOLÓGICA E FOCANDO MOMENTOS SIGNIFICATIVOS DE SUA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL;
- COMENTE OS FATOS DA VIDA PESSOAL INFLUENCIARAM A VIDA PROFISSIONAL OU O CONTRÁRIO, E COMO VOCÊ LIDOU COM ESSAS INFLUÊNCIAS RECÍPROCAS;
- CONSIDERE SUAS MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL, OS DESAFIOS VIVIDOS E COMO SE DERAM AS SUPERAÇÕES DOS MESMOS E AS CONSEQUÊNCIAS EM SEU MOMENTO ATUAL.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA 'S'

Transcrição da entrevista realizada com a Professora 'S', na E.M. "Mitiko M. Nevoeiro" no dia 13 de julho de 2009, com início às 9h e 30 min e término às 10h e 45 min.

H: Bom dia 'S'.

S: Bom dia.

H: Quero primeiro agradecer o relato escrito que já nos ajudou a levantar algumas questões, mas é necessário aprofundar outras, por isso vou pedir pra você me contar algumas coisas. Pra começar quero que você me conte mais sobre sua infância, como foi sua infância?

S: Então Heloisa, eu morei em Ferraz até os 10 anos, né... Ferraz, numa chácara que era do meu avô e lá eu tive assim, a oportunidade de mexer com terra, de andar na enxurrada, de andar a cavalo, de subir em tudo quanto era árvore, de sonhar com uma casinha na árvore que meu pai prometeu que ia fazer e não fez, de brincar de comidinha com abacate que tinha caído no chão, e fora isso, assim a gente apesar de morar numa chácara, minha mãe era de uma família pobre então não tinha um monte de brinquedo. Os brinquedos que a gente tinha, eu e minha irmã, quando eu falo a gente eu e minha irmã, eram de uma prima que morava a mais ou menos um quarteirão que fazia divisa com a nossa chácara e aí a gente brincava assim com ludo né, de jogo comprado era ludo, ah...duas memórias que ela tinha, muito legal, rapa-tudo, e...mais ou menos isso...

H: E a sua relação com as outras crianças, com os adultos, como era?

S: Então...é...eu sempre fui uma criança muito tímida, né... E chorei até a terceira série por exemplo. O primeiro ano eu fiz normal porque eu tinha gostado muito da professora tal, mas o segundo ano e a terceira série, né, na época, eu chorava, meu pai ficava dentro da sala lá no fundo até...(risos), até a hora do recreio. Aí ele ia embora e voltava pra buscar. Eu tinha poucos amigos, é...eu lembro da Sílvia que era uma amiga que foi de primeira a quarta série. Ah...aí fora isso tinha essa prima chamada Keila, que era vizinha nossa e tinha uma outra prima que morava em Marília que eu gostava muito e que fez parte da minha infância chamada Cleiza. E aí minha irmã, não lembro de ter tido muito contato com outras crianças, a não ser a hora que a gente tava jogando taco na rua, mas assim, de amizade de estar bem próximo são essas pessoas aí. Ah... Minha mãe né...que nesse período aí...ela era professora e se efetivou e você não ficava próximo ou ficava na cidade, tinha que ir pra onde tivesse vaga e...ela foi trabalhar em São Paulo né, isso foi bem complicado pra mim e pra Sara e a gente ficou sendo cuidadas pelo meu pai durante aí por uns três anos. É...eu acho que isso foi da...mais ou menos da...dos meus 7 aos 9 aos nove anos...enfim, é isso.

H: Me conta um pouco sobre a sua primeira professora, da primeira série, que você gostava mais...

S: Então, eu entrei na primeira série com 6 anos e...meu pai teve que me levar até a porta e...eu lembro que eu tinha um medo muito grande. E a professora se chamava Dona Neuza né, e, muito carinhosa; já no primeiro dia ela cantou a música “Asa branca” pra gente, falando que era a música que ela mais gostava, e aí meu medo passou e eu fiquei durante a primeira série inteira bem. Inclusive anos mais tarde quando eu mudei aqui pra rio claro, ela era minha vizinha lá...

H: O que mais te marcou nesse período de escola de primeira a quarta série,além dessa tristeza em ir pra escola, seu sofrimento...

S: O que mais me marcou?... Na escola?...então Heloisa, eu fiz da primeira série a terceira série lá em Ferraz, na quarta série eu mudei...eu mudei não, quer dizer, eu mudei de escola, porque a professora de segunda série e terceira série era a mesma. E era amiga da minha mãe tal...era uma professora bem brava...né; no quarto ano eu fui para o Irineu Penteado, eu acho que se for pensar em termo de escola, o que mais me marcou foi essa mudança de aí ter que acordar... Minha irmã vinha pra fazer a quinta série e eu vinha fazer a quarta série, vinha de ônibus, a gente acordava cinco horas... Então foi essa mudança de uma escola pequena que era lá, eram duas salas só lá em Ferraz e eu mudei para o Irineu Penteado que era uma escola grande... Então se eu for pensar nesse período aí, acho que a mudança...além de ter tido uma primeira série que eu só tenho lembranças boas, mas foi a mudança mesmo, para uma escola maior...que aí fui ter aula com a dona lígia que também tenho boas recordações e assim, ter um monte de amigo só que tudo novo...amigo não né... Colegas (riso), é... Acho que foi isso.

H: Nesse período o que você se lembra dos momentos de aula, com essas primeiras professoras?

S: Das três?...da Dona Neuza eu lembro muito dela cantando com a gente,essa música, é uma lembrança bem forte que eu tenho...não consigo lembrar outra coisa...além de que ela deu a letra h pra gente no início do ano e eu não conseguia fazer...(riso)...e que a minha mãe ficou brava comigo porque eu não conseguia fazer tal...e...da Dona Ester que foi a professora da segunda e terceira série eu lembro que ela era muito brava e que a gente mal respirava, e que eu procurava fazer todas as lições que ela passava, lembro de uma entrevista, até tenho essa entrevista perguntando quantas horas a gente ficava na tv, quais os programas preferidos... Lembro dessa lição só, especificamente. De resto lembro que ela era muito brava...tipo, batia a régua na lousa, na mesa, dava broncas assim muito...então eu procurava ficar quieta, extremamente quieta, quase nem me mexia...e da Dona Lígia, da quarta série, eu lembro muito dela ensinando matemática, fazendo contas e...ah... Ela era uma professora brava também, mas ela era uma professora ao mesmo tempo que olhava pra gente,então ela...eu lembro dela explicando as coisas e fazendo questão de saber se a gente tinha entendido ou não. Lembro disso. Da fila,né, do diretor mandando a gente voltar disso...

H: Você acha que essas professoras acabam te influenciando de alguma forma no seu processo de se tornar professora?

S: Elas especificamente? Eu acredito que sim né...não sei se você vai me perguntar mais a frente, mas acho que quem mais me influenciou foi minha mãe...e os

professores mesmo do magistério. Alguns deles né...mas eu penso que foram exemplos de coisas que eu queria seguir e de coisas que eu não queria seguir né... Por exemplo, essa insegurança que a Dona Ester passava eu não gostaria de passar para os meus alunos, apesar de eu me considerar uma professora brava, nos momentos em que...brava assim de colocar limites e... Mas não passar toda essa insegurança que ela passava pra todo mundo. Da Dona Neuza, eu acho que quando ela apresentou a música “Asa branca” pra gente falando que era a música que ela mais gostava, eu acho que ela...é...teve...criou um vínculo com a gente ali, então eu...ah...sempre procurei fazer isso depois com os meus alunos né... Seja nas brincadeiras que eu propunha... Seja quando eu falava, propunha uma roda de conversa e ia falar da família eu falava primeiro da minha, tal...então eu acho que...nesse sentido elas serviam muito de exemplo né, a Dona Neusa... A Dona Ester...de uma certa forma, não que ela fosse uma professora ruim, não é isso, mas ela era muito, muito brava então isso de uma certa forma acho que atrapalhou várias coisas...e a Dona Lígia é..., um exemplo de... Quando a pessoa é capaz...(?)...como posso te dizer... Ela era...muito competente!... Você via que ela preparava aula... Hoje né, hoje eu entendo tudo isso..., mas ela nunca chegou sem saber o que ela ia fazer... Então eu acho...que nesse sentido influenciaram sim.

H: Depois vem o fundamental 2, me conta um pouco sobre esse período.

S: Esse período foi um pouco complicado pra mim né...de quinta a oitava série...um monte de professor na minha cabeça, e eu com aquela insegurança...minha irmã continuou a me levar no primeiro dia na sala onde eu ia ficar...ãh...eu tive alguns professores que eu acho que foram bem importantes, né, como a Dona Sandra que era professora de língua portuguesa, então eu lembro muito da dinâmica que ela propunha, que cada fileira era um grupo por bimestre, e aí nós líamos livros e...por equipe também...só que a dinâmica da aula dela a gente sempre é... Tinha atividades que ela corrigia sistematicamente e que contavam pontos né...então que ficava marcado e que no final do bimestre, a equipe que... Marcava mais pontos tinha um ponto a mais na média...e isso movimentava muito a classe né...com todas as atividades que ela propunha...e também tinha uma atividade que ela dava muito e que...era uma vez por bimestre ou duas vezes que...a gente tinha que procurar no dicionário, então ficava as carteiras lá no fundo e cada...ah...ia lá pra procurar a palavra que ela falava e quem achava primeiro, levantava a mão e tal , lia...e...eu acho que foi uma das maneiras que eu aprendi a olhar para o dicionário e a procurar...foi essa né...então eu... A coleção que tem o livro...da borboleta...”O caso da borboleta atíria”..., coleção vaga-lume! Né,ela deu vários livros pra gente ler, fora isso Machado de Assis,né...então assim, tenho muito boas recordações da Dona Sandra. Em contrapartida de matemática eu tenho péssimas recordações (risos)...né, por sinal o professor era primo, mas eu tinha uma aflição, eu via número e já começava a entrar em pânico...enfim...fiquei de recuperação, quase que repeti de ano...hum...assim, de professor a que mais me marcou foi a Dona Sandra, depois...ah, eu lembro de todos os outros...tipo de geografia que era a Dona Nilza, biologia Dona Solange...só que assim, muitos questionários, a prova era exatamente decorar o questionário e depois ter que responder... Dona Alvima que foi a professora de educação artística mas que eu num...num...assim...eu não lembro com saudade... E acho que...foi isso...de história a dona ivone, (ris0) que passava creme na classe...no rosto... E que também o mesmo sistema de questionário e tal...

H: E a 'S' aluna? Sua relação com o conhecimento, como foi?

S: (risos)...minha mãe era professora, e a gente tinha que estudar né, a minha grande dificuldade era matemática, mas nas outras matérias eu sempre me saí bem. Né, mas como eu disse à você...eu acho que a questão das matérias que tinham questionário, que eu tinha que decorar...eu fazia isso com facilidade, mas com muito pouco aproveitamento né, assim de saber relacionar os fatos históricos com a realidade... Mas eu acredito que em língua portuguesa foi mais importante mesmo né, porque ela acabou...ah...ajudando a gente. Além de toda essa dinâmica que ela propunha...de equipe e tal, ela tinha a questão das redações...onde ela propunha alguns temas bem interessantes...eu lembro de uma delas que acho que foi na oitava série que chamava: A liberdade do adolescente. Hum... Eu lembro que ela pediu pra ler essa redação pros outros alunos, tal...então...ah...eu acho que a minha relação com o conhecimento ela foi...instigada, por essa professora de português, chamada Dona Sandra.

H: No fundamental 2 você continuou na mesma escola ou mudou?

S: no fundamental 2 eu continuei no Irineu Penteado né... E depois fui pro Ribeiro fazer magistério...

H: Você já saiu do Irineu Penteado e já foi fazer magistério?

S: Isso...

H: Quanto tempo foi seu curso de magistério?

S: Quatro anos...

H: Já começava no primeiro ano com matérias específicas?

S: Olha Helô sabe que eu não...agora...você me pegou, mas eu acho que tinha sim...tinha, tinha psicologia já, e...teria que pegar o histórico agora pra ver...não me lembro, mas na verdade...eu repeti o primeiro ano, da primeira vez... Essa questão de medo da escola foi meio que...meio que me acompanhou. E no primeiro...minha mãe dava aula de manhã e eu estudava de manhã, o que eu acabei fazendo nesse período é...burlando...eu punha o relógio pra despertar e atrasava ele, punha uns outros horários...e a hora que despertava já tinha passado o horário...uma menina, Ana Luisa, me dava carona, eu falava que ela não tinha passado...nesse primeiro ano de magistério aí, foi um ano bem complicado...eu tive aula com a professora Carmensita e...eu tinha muito medo dos professores, eu lembro bastante disso...principalmente dela...eu fiquei de matemática, fiquei de química e se a Carmensita me deixasse eu repetiria...e ela deixou.

Né...ah...no ano seguinte minha mãe falou: bom, então agora você vai estudar a tarde que eu quero ver...a gente vai fazer período inverso e eu quero ver você estudando e...isso foi em 1990, por sinal o ano que minha mãe morreu... É...eu tinha um pouco de medo, mas... Os professores eram outros e...foi... Passou o primeiro ano né... Segundo, terceiro e quarto ano de magistério acho que aí gente já tinha outras matérias... Tive aula com a Marlene...que eu tenho excelentes recordações, que me apresentou Rubem Alves, né... Com os textos do livro: Estórias de quem gosta de ensinar e Conversas com quem gosta de ensinar...é...ela foi uma

referência muito grande pra mim,..., não só como professora, mas um carinho muito grande que eu acabei tendo por ela depois que minha mãe faleceu...de referência de...apoio, de maternidade, de...enfim... Eu cheguei até a fazer; tinha uma turma que fazia aula de sábado, não era a minha porque a minha não necessitava, era uma turma da noite; e ela começou com um grupo de... Falando sobre Freud, e eu acabei que...mesmo sem precisar eu também ia...eu lembro também que como ela deu várias matérias pra gente, eu lembro que além de psicologia, ela deu didática, ela deu filosofia e ela deu também...ah...conteúdo metodológico de ciências e matemática...e numa dessas disciplinas eu preparei..., a minha equipe preparou um seminário sobre o Paulo Freire, e ela gostou muito e inclusive, então ela me convidou, até anos depois que eu tinha me formado pra tá falando sobre o Paulo Freire pra turma... Então foi uma grande referência. A professora Marieta também que deu filosofia e...ah...apresentou textos que... Muito importantes pra minha formação... Tá...aí, se eu fosse sintetizar o curso de magistério são essas professoras que eu me lembro com mais...saudades... Que foram muito importantes...

H: No relato escrito você nos conta que não sabe exatamente porque escolheu o magistério...me conta um pouco mais sobre esse momento de decisão...

S: Eu num sei...assim...como eu disse, eu sempre tive um pouco de pavor da escola, né...esse pavor (riso) eu num sei...a hora que tava chegando...um monte de prova, eu sempre achava que eu não ia conseguir...ah...eu num...escolher o magistério, na verdade foi...eu acho que de uma certa forma foi uma falta de opção...pelo fato de se ter só enfermagem pra se fazer no Chanceler...né...que é era uma coisa que minha mãe não queria muito (riso) e o magistério que a Sara, a minha irmã já tinha começado a fazer e... Eu acho que a decisão acabou sendo, pelo fato... Influenciada pela minha mãe de não querer que fizesse a enfermagem ao mesmo tempo de a Sara já estar fazendo, já conhecer aquela escola...pra onde eu iria e... Acho que assim...não tenho...como te dizer...

H:...uma tomada consciente...?...

S: ...é num foi assim...

H: Me conta mais um pouco sobre o curso, sobre as dinâmicas das aulas...o que mais te encantou no magistério, além desses professores...dos autores...

S: Então...é...eu acho que um dos filmes que mais me marcou no magistério, que foi logo no começo que a Marlene deu aula pra gente, foi A sociedade dos poetas mortos...é...eu acho que uma das coisas que mais me chamou a atenção foi...naquela época foi...esse filme mesmo né...ah... A dinâmica do professor, como ele queria produzir uma questão de autonomia, produzir não né; tentar desenvolver uma autonomia nos alunos. Aquele menino né, que no final do filme levanta na carteira... Ele...eu sou muito parec..., eu me identifico com ele, não vou lembrar o nome do personagem...apesar de ter assistido o filme 500 vezes...mas...o medo que ele tinha é o medo que eu tenho, que eu tinha também. Mas ao mesmo tempo ele venceu... Então, o filme foi muito importante pra mim...porque assim como ele podia vencer, eu acho que eu também poderia, apesar de todo medo que ele sentia, apesar de todo medo que eu sentia...ah... Eu acho também que o fato da minha

mãe ter morrido no primeiro ano...e eu ter dedicado, falando que eu ia terminar o curso dedicando à ela, também foi um fator muito importante né...aí...ah... (longa pausa) eu lembro assim...dos estágios né, no Paulo Koelle, no diva...é...lembro de uma coisa que foge muito, lembro que quando a gente foi fazer estágio no próprio Ribeiro também, tinha lá...primeira a quarta série e as aulas que a gente tinha que ministrar... Eu por exemplo ministrei aula na terceira e na quarta série, lá né, depois no Diva no primeiro ano e depois no Koelle, no Paulo Koelle foi na educação infantil, mas na época...lá quando eu comecei o estágio que era lá no próprio Ribeiro, eu lembro que...eu adorava dar aula pra 3ª e 4ª série, e eu falava que eu queria me formar e dar aula pra 3ª e 4ª série...e...isso, o que eu acho muito interessante, porque, quando, mesmo fazendo estágio no Paulo Koelle, na educação infantil, nunca me encantei assim pela educação infantil... Fui me encantar só depois que eu me formei mesmo!... Mas aí eu já tô entrando em outra parte aí...ah...aí eu me formei e fui dar essas aulas eventuais, que pra mim era um pânico! Cada dia numa escola e eles ligando pra gente de última hora...nessas escolas enormes do estado aí né...então num...eu falei:nossa, não quero isso pra mim... Peguei uma substituição de recuperação que eu fiquei... Assim...assustadíssima! E comecei então a procurar outros empregos, aí... Comecei a procurar outros empregos...e aí não, essa vida não...mas eu não conseguia achar nenhum outro emprego e aí...uma colega chamada Djaine tava trabalhando numa escolinha chamada T.t.n de berçarista e...tava precisando de gente lé e ela me chamou...a dona perguntou se ela conhecia alguém, ela me chamou...e eu fui. Eu trabalhei seis meses, me encantei apesar de estar lá só para dar banho...trocar fralda...mas eu me encantei com a escola apesar de ver algumas coisas erradas...não da escola, mas de alguns funcionários lá...o que me fez sair depois de seis meses, que eu tive uma proposta pra trabalhar na campanha de um deputado, e eu iria ganhar a mesma coisa,aliás, a mesma coisa não...lá eu estava ganhando meio salário mínimo e eu ia ganhar meio salário mínimo, mas trabalhando só duas horas; então eu fui trabalhar e seis meses depois a dona da escola me chamou de volta e eu voltei, aí pra trabalhar no maternal que ela tava abrindo e ela queria que eu dirigisse né...que na época não tinha e... Fiquei lá por treze anos (risos)...né...de maternal, dei aula em todas as...em todas as...em todos os prés...né...e teve anos que eu trabalhei o dia todo...e foi onde eu me encantei e nunca mais quis sair da educação infantil...

H: Nesse período inicial, depois das decepções, veio o encantamento, mas e com relação a sua prática, quais as suas maiores dificuldades?

S: Olha Heloisa, eu acho que a maior dificuldade é quando você tá ali e...: o que que eu vou fazer agora, mas nesse sentido essa escola onde eu fui, ela era muito bem estruturada...é...a coordenadora que era também uma das sócias, uma das donas da escola, ela tinha bem claro que esse período da educação infantil era um período que você tinha que priorizar muito a questão das brincadeiras, das músicas e das histórias...então quando eu entrei lá, né, primeiro, como eu disse no berçário só pra trocar fralda e tal...eu só fiquei observando e só cantava pras crianças e mostrava os livros grandes que tinha lá; quando eu entrei pra trabalhar no maternal...ela...ela... Ajudava ela... ela orientava muito. Então eu não tive muito essa dificuldade, também porque eu era de uma igreja onde eu também dava aula pras crianças...então, a questão de contar história, de cantar e de brincar, aí já o brincar intrínseco a mim...que é uma coisa que eu gosto muito e tal e que eu acredito. A questão de história e de música eu já fazia e de tentar chamar a atenção...e de falar alto, falar

baixo...bater palma, ter...então essa dificuldade eu não tive. Eu acho que as minhas dificuldades maiores ocorreram quando ela me chamou pra ser professora de pré 3, né, isso bem depois, aí...ah...as dificuldades aí se deram...se deram pelo fato primeiro que eu não acreditava que se deve alfabetizar no pré 3, e lá a gente chamava de pré – alfabetização né...então a minha dificuldade maior, não que ela impusesse isso, ela nunca impôs, eh...mas foi de sistematizar atividades pra essa turma de pré 3. Né, por exemplo, com coisas que eu acreditava né...com os pais que de uma certa forma também cobravam essa questão de alfabetização, principalmente por estar numa escola particular...então minhas dificuldades maiores foram em torno disso...né...mas como eu disse a você, ela sempre orientou e... Eu acabei seguindo algumas linhas que ela propunha. No primeiro ano eu lembro que era a primeira vez que eu tive só seis alunos no pré 3, eu lembro que...eu segui o modelo da outra professora né...que tinha, um livro, que tinha caderno...ah...você trabalhava com as músicas, mas você tinha a questão de treino...bem pequeno...mas tinha uma questão de treino ortográfico também... Mas eu num...eu não...eu não acredito...eu acho que a gente tem que dar a maior parte de estímulos pras crianças e tal...mas eu não acredito muito nessa questão forçada da alfabetização né...aliás, não acredito de forma nenhuma. Mais, depois quando a M., que era..., foi fazer especialização na Unesp, ela trabalhou com a pedagogia de projetos da Jolibert, né... Aí acho que foi aonde a gente se encontrou mais, eu acabei lendo alguns livros que ela me passou né...ah...ih...foi, foi eu acho que...foi a pedagogia de projetos aliada mais tarde a questão das inteligências múltiplas, né...que ela propôs pra gente tá fazendo o planejamento...foram duas coisas significativas na escola que mudaram né o rumo lá da escola e o rumo da gente também. É...eu lembro que daí essa turminha...a primeira turma que eu trabalhei a pedagogia por projetos da Jolibert foi muito interessante . Ela tem até...o trabalho dela foi até em cima da pesquisa que ela fez com a minha sala e...então assim...eu acho que a maior dificuldade foi essa, mas...ao mesmo tempo sempre com uma orientação, eu digo que lá foi um grande aprendizado que eu tive né... (pausa)

H: Conta um pouco mais sobre essa experiência que você teve na igreja com as crianças...

S: Então, eu freqüentava a igreja Presbiteriana e a igreja...eu dei aula tanto na sede né, pra crianças mais velhas de dez anos...ah, na escola dominical todo domingo, onde a gente preparava aula, cantava, você dava uma aula exatamente. E também tinha o ponto de pregação no Jardim Azul, um bairro próximo aqui, bem carente onde eu fiquei alguns anos...a gente , lá não era domingo de manhã, era domingo a tarde, uma grande quantidade de crianças, de todas as idades e a gente tinha uma abertura onde se cantava, contava uma história geral e depois era dividido por salas, por idades e eu também dava aula...e, ah...eu fiquei alguns anos...e...ah...essa foi, um tipo de preparação, eu acho pra dar aula assim né, porque...ah, você tinha que se virar ali com elas...né...mas tinha as histórias, tinha as músicas da igreja e...enfim

H: Você começou...geralmente é na adolescência esse tipo de projeto...

S: Sim...acho que com catorze anos eu já dava aula, treze anos eu já dava aula...para eles assim, né...agora lá na sede foi mais tarde, depois né...

H: Bom, então você veio a bastante tempo na escola particular e depois...

S: Então...é, a escola particular, ela foi um grande aprendizado, mas...foi um lugar onde eu tive que engolir muito sapo também! Principalmente com relação a alguns pais que acham que por pagar a escola eles tem o direito de mandar em você tal...mas ah...eu sempre me coloquei né, sempre tive minha posição né, mas alguns fatos você tem de engolir...mas (risos). Em 2006 foi o ano que eu me efetivei na prefeitura, foi o último ano que eu trabalhei na rede particular...ah...aconteceu um, um incidente lá com um aluno né, no sentido de que assim, ele queria... Eu montei um projeto de futebol e...com o tempo eles começaram a se matar, vou resumir a história tá... E...eu já tinha falado vamos para, vamos parar...e ninguém parava e eu falei: bom, vocês vão ficar uma semana sem futebol. E o pai dessa criança não aceitou isso, e foi me procurar falando que era um absurdo o que eu tava fazendo, que ele ia me...(pausa) processar, isso, eu disse que ele poderia me processar que ele estivesse a vontade, que eu não arredaria mão, pé do que eu havia falado, que a escola ali não era uma escola de recreação e que eu havia proposto um projeto e a partir do momento que as crianças não estavam obedecendo as regras eu tinha o direito de suspender o projeto e... Ele meio que bateu o pé também que o filho dele iria levar a bola e ia jogar ... Aí eu me mantive né... Mas aí eu vi que aquilo ali foi a gota d'água de falar...aqui...não, agora chega. Né...tanto é que eu procurei a dona e falei: olha se..., isso era no meio do ano de 2006, se você quiser que eu peça desculpa pra esse pai, você pode me demitir agora, senão eu trabalho até o final do ano, encerro a minha turma, meu compromisso né, com as crianças e vou parar de trabalhar na rede particular...nisso ela até falou que tava vendendo a escola, se eu não queria comprar...mas que ela não ia pedir de forma nenhuma que eu pedisse desculpa ao pai, que eu estava certa... E eu trabalhei até o final do ano lá. Ah...como eu disse, era pra eu ter me efetivado antes de 2006, o concurso prestado foi em 2004, mas as professoras entraram com aquela pontuação que não era pra ter entrado né...enfim, eu fui me efetivar em 2006. Em 2005 eu trabalhei como eventual no 'vitorino machado' é...realidades muito diferentes, mesmo aqui...você ter, eu no máximo tive 18 alunos a minha turma maior dentro da escola particular, e aqui você tinha 25. Eu cheguei aqui na 'Mitiko' eu tinha 26 alunos no pré 3, então... É muito diferente, ah...e ao mesmo tempo eu queria manter o nível do que eu havia aprendido lá, aqui, então foi um período bem difícil de adaptação, não só do número de crianças, mas também das atividades...que eu acreditava e que eu dava lá na Tt, de também poder dar aqui e... Então, toda uma outra dinâmica teve que ser criada no sentido, mesmo de chamar a atenção das crianças, não no que se refere a histórias, músicas, que daí é uma coisa que eu trouxe e eu acho que sempre me acompanhou; mas... Mesmo o espaço físico, é... De você ter que se coordenar com outros professores nesse espaço físico, enfim...é...

H: Me conta um pouco mais sobre dessas mudanças, porque você já tinha uma prática consolidada e teve de fazer adaptações...aí eu gostaria que você falasse também um pouco da coordenação pedagógica de um sistema e do outro...

S: É...eu acho que aí as dificuldades foram bem grandes, quando eu cheguei aqui ah... A minha grande aflição por terem me dado pré 3 foi, era saber se a rede alfabetizava ou não. E isso nunca foi me respondido, de forma alguma. É...toda a orientação que eu tive e que eu trouxe depois para a minha prática foi da coordenadora da outra escola. Eu não tive orientações específicas nenhuma da coordenação da escola aqui... A não ser, algumas orientações que daí me foram dadas pela vice-direção da escola, né...na época, quando eu entrei. Quando eu

entrei aqui...ah...eu fazia muitas perguntas e...eu sei que eu acabei fazendo meu planejamento baseado nas minhas experiências, na minha experiência com pré 3 da outra escola, né...e ao mesmo tempo por eu ser uma pessoa que leva um tempo pra fazer amizade com os outros, isso é uma dificuldade minha né..., e... Então foi complicado, essa adaptação foi bem complicada. É...tive muito auxílio da professora Andréa que era professora de pré 2 que fazia frente com a minha sala e que foi a primeira pessoa que começou a conversar comigo e...fou quando eu comecei a trocar algumas informações, a pedir algumas coisas né, perguntar outras...é...então foi...só que ao mesmo tempo ela tava no pré 2 e a gente começou a fazer assim, várias atividades juntas, ela dava idéias, eu dava outras...então assim, essa adaptação foi melhorando, graças a ela né, e depois mais tarde a professora Poliana, que era professora de pré 3 daí e que ah...nós fizemos ensaio juntas por causa de formatura e tudo... Mas eu posso dizer que em termos lá, da minha sala mesmo essa questão de orientação pela coordenação não houve a não ser, como eu disse, pela vice-direção que foi me dando alguns toques e... O que, aí foi me ajudando muito, foi o referencial, que era um documento que eu utilizava lá na Tt. E depois também no Vitorino machado, só que lá eu dei aula pra pré ii né, que virou pré 3 no meio do ano também...enfim...no ano seguinte, graças a deus me deram um pré 2, porque quando eu falo: graças a Deus, não é que... É que existe uma cobrança maior para os professores de pré 3, e eu acredito muito que os professores deveriam ter um rodízio né...de salas...pra que eles possam, pudessem aprender com as diversas idades...e pra que desse oportunidade pros professores que chegam também de ter outras experiências, eu acho que essa questão do perfil, ela é válida e a gente precisa considerar sim...só que ao mesmo tempo...ah...você precisaria ver...se você tem um grupo fixo, você precisaria dar oportunidade para que todos trabalhassem nos diversos prés...daí no pré 2, a Andréa também estava com pré 2, e a gente trocou muito, foi um ano rico de experiência, foi um ano que eu já sabia o que ia escrever no Tcc que era a questão da corporeidade, então eu comecei a dar...já dava importância pras brincadeiras, pras atividades físicas e tal...mas foi um ano que eu consegui visualizar em alguns teóricos a importância disso na educação infantil. Então a gente fez muita atividade junta né...trocando sempre né, tendo aqueles alunos que a gente falava: ai meu Deus que que a gente faz agora?...teve uma parceria muito grande nessa parte também de...de...de trocar mesmo e de...falar o que eu faço e de juntar a sala pra brincar de jogo simbólico, de pintar a cara das crianças sem curso nenhum né, sem nunca ter visto...a experiência com os espelhos...que na época todas as salas aqui tinham...então foi assim, muito importante mesmo. Ela tem uma grande experiência na rede municipal e eu tinha na particular né...a gente conseguiu aí fazer algumas adaptações...e o curso né, de brincadeiras proposto pela Gisela Wajskop, que fiz no ano de 2007, que foi assim...tudo casou muito, sabe?...então foi assim...foi muito importante.

H: Como foi a entrada no curso superior, você já tinha bastante experiência e daí foi fazer a pedagogia...como é que foi pra você esse processo de voltar a estudar...estando ao mesmo tempo inserida no cotidiano escolar estar revendo, retomando, enfim aprendendo teoria...

S: Então Heloisa, eu me formei em 93 no magistério né, e comecei a trabalhar, apesar de muita gente falar pra eu prestar o vestibular na Unesp, eu nunca tive coragem porque eu achava que não ia ser capaz de passar no vestibular e o tempo foi passando...eu pensava em fazer faculdade, tinha um cunhado que falava muito

pra eu fazer, pra eu fazer, pra eu fazer...e...mas o tempo foi passando, o tempo foi passando...e...é... Trabalhando o dia inteiro por exemplo, depois tendo que pagar algumas coisas que...enfim, não sobraria dinheiro pra pagar uma faculdade...até que ... Como eu disse, o aprendizado com a M.; apesar...eu nunca deixei de estudar, porque ela era uma coordenadora que orientava bastante, mas era ao mesmo tempo uma coordenadora que sempre queria mais da gente...sempre mais, então ah...eu nunca deixei de estudar né...tanto é que eu falo que passei no concurso de 2004 daí, porque tinha prestado outros antes, graças a essa formação que ela proporcionou. Quando...no ano de 2006, a A. começou a fazer uma grande divulgação aí...era dentro da cidade...eu falei:...vou prestar lá e...meu cunhado...prestei, passei e meu cunhado pagou a matrícula, aliás quase todas as minhas matrículas foi ele que pagou, o Gerson, um grande incentivador nessa parte...né... E fui. Fui pra fazer a faculdade, trabalhando o dia todo e achando que ia ser moleza...moleza assim, por ser um curso pago, noturno...eu falei:ah, vai dar pra levar na boa...bem...né... Só que quando eu cheguei lá, desde o primeiro ano, eu vi que não era assim não...foi um curso que hoje eu posso dizer que apesar de ser particular, apesar de não ter um nome...mas foi um curso bem feito porque por exemplo, nesses cursos ou nestas palestras que a gente tem ido, eu tenho feito agora, como coordenadora, uma formação com a professora Áurea e...me comparando, assim, quando ela fala diversos autores...como o Koulbert, ou seja...vários autores são...ah...todos eles eu vi na faculdade, e aí...você olha a maioria dos professores, nem ouviu falar...né, então foi um curso difícil...no ano de 2008, no último ano né,que foram três anos...eu pensei em desistir, porque eu tava daí, eu tinha prestado outro concurso, e tinha passado, tava com uma sala lá no Luiz Martins lá no Bom Sucesso, e...trabalhando o dia inteiro com criança e a noite fazendo faculdade...eu achei que não fosse dar conta, mas aí tem uma outra pessoa que...é a própria Andréa que falou: não de jeito nenhum você vai desistir, você é...você já sabe um monte de coisas, quanta gente que faz aí e tem só o diploma por ter...e você já tem uma prática que é muito interessante, você não vai desistir e tal, enfim...e eu não desisti, mas passei...foi um ano bem complicado, um ano também que tinha que entregar o Tcc...ah...e trabalhando o dia inteiro não foi fácil não...mas...e todos os outros trabalhos né...porque a gente teve muito trabalho sim, pra entregar mais estágio; então não foi fácil,mas foi é... Eu vejo que foi um curso bom.

H: Como você re-significa sua prática pedagógica após ter feito o curso de pedagogia, já que você não foi só se certificar, foi também pra aprender...

S: Eu acho que durante o período que eu tava fazendo o curso isso já foi ocorrendo né...é, como eu disse, eu sempre gostei de brincar e sempre achei que isso era importante, mas eu não sabia que tanta gente tinha estudado sobre isso, por exemplo. Então, você começa a olhar com outros olhos né...começa a ver que aquilo que você sabia é...que você acreditava, como eu disse, outras pessoas escreveram, pesquisaram e aí você começa a enxergar outras possibilidades também...de incentivar as crianças, de realmente propor momentos de brincadeiras pra elas, de saber que o espaço interfere muito nisso, né...que o espaço que a gente acha que abre inteiro pras crianças brincarem, mas numa certa idade,isso eu não sabia, numa certa idade é importante que elas tenham esse espaço circunscritos...assim, que elas possam...e se eu proponho um espaço muito aberto, ela vai estar sempre buscando me enxergar e...procurar minha referência...e se eu tenho um outro

espaço, onde elas conseguem me ver, mas conseguem ficar num canto, elas tem essa questão da segurança mais assegurada...enfim, eu acho que, que tem muita coisa...a própria questão do desenho, com os estudos do Lowenfeld que eu fui aprender lá na faculdade né...de saber que realmente não é porque uma criança tá usando preto que ela tá... É um estudo muito grande o dele...e que...muda o seu olhar para o desenho da criança. Quando você olha pra um rabisco, você passa a dar importância para esse rabisco, quando você vê a aranha que ela tá fazendo, ou a cabeça com os braços saindo da cabeça, são coisas que aí você começa a ver e...olha só, é diferente, não é qualquer coisa, é um processo e ela tem que passar por esse processo...e eu não tenho que...ficar rotulando ela...então eu acho que ... São contribuições muito grandes né...até aí, mas tem que pensar que tem muitas outras né...seja na parte da escrita, seja na parte da questão moral da criança que acho que é a primeira coisa que você faz pra ela estar desenvolvendo depois a linguagem escrita...enfim é isso... Eu acabei vendo e re-significando a questão da educação infantil e valorizando ainda mais o que eu já valorizava...porque é um período que você pode...ajudar ou piorar só, né, a cabeça de uma criança...então eu acho que é...que é isso.

H: Como é que você planeja, não só o plano anual, mas o trabalho do dia-a-dia, em que você se apóia para a prática cotidiana?

S: Olha, Heloisa, como eu disse... Como você falou também, tem a questão do planejamento, dos conteúdos que a gente tem que acabar passando né, mais é...eu sempre, sempre...tentei buscar essas quatro coisas eu acho...a música, as histórias, as brincadeiras...quatro não, são três né...e posteriormente a questão do desenho né, do registro das atividades que a gente faz...que a gente propõe, então são sempre basicamente essas coisas aí.

H: 'S' você já é uma professora com bastante experiência, segurança com relação ao início, mas profissionalmente o que você acredita que ainda há para melhorar, superar...

S: Eu não sou uma professora que liga para que tenha silêncio total na sala, mas eu tenho dificuldade com muito barulho...assim, então eu, eu...a minha dificuldade, acho que maior é compreender melhor isso né...se bem que ao mesmo tempo, é...eu acho que as crianças também de uma certa forma, apesar de elas quererem falar e tudo, tem um jeito da gente tentar diminuir esse volume na sala né...então...quem já deu aula comigo, já me viu dando aula, desde o começo do ano até o final do ano, sabe que eu fico desesperada em todos os começos de ano, todos ! Mas do meio ano pra frente, até antes, acontece uma coisa bem bacana que as crianças acabam...é...entendendo essa questão. É...como eu disse, eu adoro brincar, mas aí tem hora que ...tem que ficar quieto... Não tem jeito. Então ah...é diante dessas dinâmicas que eu propunha de brincar, de dar pano para elas brincarem por exemplo com o jogo simbólico, e...trazer de casa brinquedo quando não tinha na escola, seja quebra-cabeça, o que fosse... Elas vão se estruturando também...então tem uma hora que você consegue até mesmo brincar com os cantos, e todas elas estão conversando e tal...mas não existem também, uma gritaria. Assim que...entendeu, que atrapalhe...então, mas mesmo assim eu acho que é uma questão que eu precisaria...ah...trabalhar melhor... Mesmo a questão dos cantos formalizados daí né...porque quando eu falo em cantos são cantos que eu fui

formando com a minha sala...né, dos interesses que eu via que eles tinham...primeiro você dá quebra-cabeça pra todo mundo, né, depois você faz uma outra atividade e quando chega lá na frente você consegue dar pra essa turma quebra-cabeça, pra outra turma outra coisa, ou...consegue deixar os cantos e as crianças irem pra onde elas querem. Mas, é...não é uma coisa que eu faço continuamente ou todos os dias.

H: Quais são as suas perspectivas daqui pra frente? Agora você está vivendo uma nova experiência e se quiser pode falar dela também...

S: Agora como professora coordenadora é um ano de aprendizado, é um ano que eu sinto que eu não sei muita coisa, né, um ano que os professores chegam pra me falar algumas coisas e eu não tenho respostas, entendeu Heloisa... Porque é...algumas perguntas que eles me fazem...ah, eu não posso responder como as vezes eu gostaria. Né, na lata. (riso)...porque como eu tive, ...eu acredito que eu tenha tido uma formação boa, tanto no magistério quanto na escola particular, algumas coisas pra mim já são superadas...né, eu vou ter de falar com uma criança cem vezes por dia, então...se o professor chega pra mim e fala: ele não obedece; eu fico olhando pra cara dele (professor), eu sei que ele (criança) não obedece...tive alunos terríveis também...então, é... Ou se o professor, claro que tem algumas situações que não tem como, que você tem que levar pra direção ou pra coordenação, mas chega falando: olha, ele não para de chamar o outro de burro...sabe, são algumas situações que eu nunca levei pra direção enquanto professora ou pra coordenação enquanto professora...aliás eu levei alunos pra direção ou pra coordenação raríssimas vezes, em todo esse tempo. E hoje né, vendo esse curso com a áurea a questão da autoridade cada vez que você leva, você tira a sua autoridade, né, mas... Então, ah...eu me sinto...é... Eu me sinto num período de aprendizado. De aprendizado de olhar a prática do outro professor...de, de...como eu gosto muito de dar aula, então é...de tentar me alimentar das experiências dos outros professores, entendeu... Porque eu acho que pra quem gosta de dar aula como eu...é...a questão da falta das crianças é...assim, ela bate muito forte, entendeu...então eu sinto muita falta. Claro que o cansaço que você tem, físico, é muito maior com crianças, né ...então, eu as vezes brinco que professor de educação infantil tem data de validade, eu sei que o gás que eu tinha quando eu comecei a carreira não é o mesmo gás de hoje, ainda mais dando aula em dois períodos, e isso é uma coisa que eu me cobrava enquanto professora...mas eu acho que você tem que ter, não tem jeito! (riso) então eu considero, tô considerando esse período como período de aprendizagem. Perspectivas assim é...ver, saber trabalhar melhor...eu poder dar maior suporte aos professores, é...tô fazendo especialização em psicopedagogia, e...talvez aprofundar os assuntos da corporeidade mais pra frente, não sei...

H: Atualmente, ser professora para a 'S' significa o que?

S: Saber enxergar a necessidade da criança, no caso, né, da educação infantil. Porque se eu não conseguir enxergar a necessidade dela eu não vou conseguir fazer com que ela se desenvolva, mais ou menos isso...então ser professor pra mim de verdade é saber enxergar a necessidade do meu aluno.

H: Como você descreveria em poucas palavras seu processo de se constituir professora, se tornar professora...

S: É um processo de contínuo aprendizado, de errar, de aprender, de errar, de aprender... É... Acho que é isso...de conseguir olhar pro outro, colega professor e saber que ...ele pode até pensar diferente de você, mas que tem práticas também que você pode incorporar na sua docência.

H: Quais as mudanças e as permanências mais significativas que você sentiu em você ao longo de seu percurso enquanto professora...

S: Eu acho que o que permanece é essa vontade de...de...tá junto das crianças proporcionando a elas o que eu acredito né...como eu disse, eu acho que a, uma das tônicas mais fortes pra mim é a brincadeira nessa etapa. Ah...isso eu fiz desde o começo, mas como eu disse, sem saber, ah...sem saber de tanta gente que tinha escrito sobre. Né? Eu acho que isso permaneceu, permanece comigo assim desde o início da carreira até agora. O que muda, é...num dá pra falar que a gente não vai ficando mais velho e o pique é menor...então eu acho que o que muda é...saber que eu não tenho tanta...tanto condicionamento físico pra agüentar aquilo que eu mesma gostaria de dar. Isso mudou, isso eu não precisava pensar antes né...que se eu tivesse que passar brincando quatro horas eu passaria brincando com eles propondo diversas atividades tal...hoje já não, né, então isso muda. Ah... Muda a concepção também do outro, do outro professor...também mudou pra mim, eu sei hoje que ...antes, no começo da minha carreira eu era muito...mais individualista, né...individualista assim...eu pichava a prática as vezes de um outro professor sem conhecer as razões ou...né...era diferente. Hoje em dia não, hoje...principalmente agora como professora coordenadora, você consegue olhar para a prática do professor né...e mesmo essa parceria que acabei tendo com a andréia, a partir do ano de 2006 e aprofundada no ano de 2007...é... Se a prática do outro também foi constituída, tem porque, então eu tenho que respeitar ...né. E que eu posso apresentar e mostrar algumas coisas pra ele, mas que eu tenho que eu também tenho que respeitar o que ele tem...porque ele rala ali, ele se debruça sobre o que ele se propõe a fazer, entendeu...então... Eu acho que isso mudou bastante também. (pausa) sei lá Heloisa, acho que é isso...

H: Agora um jogo de palavras...

H: A professora 'S', como ela vê a mulher 'S'?

S: Como uma mulher que tem muito que aprender ainda.

H: A mulher 'S', como ela vê a professora 'S'?

S: Com admiração.

H: Ser mulher?

S: (pausa) É me conhecer...um desafio de me conhecer né...

H: Ser professora mulher?

S: Bom, (riso)

H: 'S' eu agradeço, foi uma ótima entrevista e...muita boa sorte!